

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BÁRBARA BIANCA BRONZO DE PINHO

**A VISÃO DOS FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO CONTEXTO DAS REFORMULAÇÕES
CURRICULARES**

**PONTA GROSSA
2009**

BÁRBARA BIANCA BRONZO DE PINHO

**A VISÃO DOS FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO CONTEXTO DAS REFORMULAÇÕES
CURRICULARES**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Priscila Larocca

**PONTA GROSSA
2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

P654v Pinho, Bárbara Bianca Bronzo de
Avisão dos formadores sobre a formação do pedagogo numa
perspectiva crítica no contexto das reformulações curriculares. /
Bárbara Bianca Bronzo de Pinho. Ponta Grossa, 2009.
111 f.
Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa :
Ensino - Aprendizagem) - Universidade Estadual de Ponta
Grossa.
Orientadora : Profa. Dra. Priscila Larocca

1. Formação do pedagogo. 2. Diretrizes Curriculares
Nacionais 3. Letramento docente. 4. Pedagogia. I. Larocca,
Priscila. II. T.

CDD : 370.71

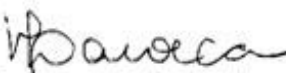
TERMO DE APROVAÇÃO

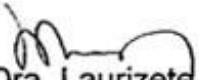
BÁRBARA BIANCA BRONZO DE PINHO

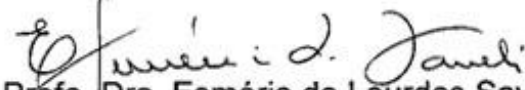
**A VISÃO DOS FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NUMA PERSPECTIVA
CRÍTICA NO CONTEXTO DAS REFORMULAÇÕES CURRICULARES**

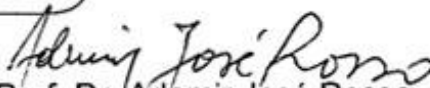
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Profa. Dra. Priscila Larocca
UEPG


Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos
PUC/SP


Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG


Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG

Ponta Grossa, 14 de agosto de 2009

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Priscila Larocca, pela orientação criteriosa e crítica e pelos momentos de paciência dedicados na orientação deste trabalho.

Às professoras Doutoras Laurizete Ferragut Passos e Esméria de Lourdes Saveli e ao professor Doutor Ademir José Rosso, membros da banca examinadora, pelas contribuições e sugestões construtivas.

Ao Alessandro, meu esposo, pelo apoio na realização desse projeto profissional e pelo incentivo nos momentos difíceis.

Às minhas filhas, Beatriz e Júlia, pela compreensão de minha ausência.

À Janete, minha mãe, que me apoiou nos momentos finais da dissertação.

RESUMO

Este estudo trata da formação do pedagogo no contexto das reformulações curriculares nacionais, tendo como objetivos: analisar a formação do pedagogo no contexto das reformulações curriculares das licenciaturas; analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico de um Curso expressam uma perspectiva crítica na formação docente do pedagogo; conhecer o processo de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso e as principais mudanças realizadas nos mesmos e investigar a compreensão de professores e coordenadores sobre a formação do pedagogo. Esta pesquisa integra um projeto de pesquisa mais amplo financiado pelo CNPq intitulado “Ensino e aprendizagem da Competência Docente em Licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de Licenciatura”, que é realizado pelo programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, cujos procedimentos de coleta de informações são fundamentados na pesquisa documental e em entrevistas semi-estruturadas com formadores do curso pesquisado. As informações coletadas foram submetidas à análise e confrontadas com os referenciais teóricos da Pedagogia Crítica, a partir das contribuições de Giroux, Contreras e Freire. Obtivemos nove unidades de análise: a relação teoria e prática; a pesquisa como elemento essencial na formação de professores; o aligeiramento da elaboração do PPC; a descontinuidade da participação dos formadores; a indefinição da identidade do curso e a estruturação curricular; a ausência das escolas na elaboração do PPC; a formação crítica e suas diferentes concepções; um curso mais articulado; as condições institucionais. Como conclusão das informações analisadas, confirmamos a necessidade de se pensar na formação crítica do pedagogo sendo almejada pelo coletivo dos formadores e fundamentada em perspectivas emancipatórias, que possibilitem uma leitura de mundo e uma leitura da escola ao pedagogo.

Palavras-chave: Formação do pedagogo, Diretrizes Curriculares Nacionais, Letramento docente, Pedagogia

ABSTRACT

This study talks about the critic formation of the educator in the context of national curricular reformulations, having as aims: analyze the critical formation of the educator in the context of teaching subjects reformulations; analyze the National Curricular Directives for Elementary Education, the National Curricular Directives for Pedagogy Course and the Pedagogic Project of a course, which expresses the critic formation in the teaching graduation; know the process of elaboration of the Pedagogical Project of the course and the main changes carried out as well as investigate the comprehension of teachers and coordinators about the critic formation of the educator. This research is part of a wider study project sponsored by CNPq entitled "Learning of the Teaching Competence in Licentiates in the context of changes in the Teaching Courses", which is done by the program of Post-Graduation in Education – Mastership, from the State University of Ponta Grossa. The methodological approach of the research is qualitative, whose procedures of information collection are based on the documental researches and on semi-structured interviews with the ones responsible for the formation of the chosen course. The collected data was taken to analysis and confronted with the theoretical referentials of the Critic Pedagogy, from the contributions of Giroux, Contreras and Freire. We obtained nine analysis units: the relation theory and practice; the research as essential element in the teachers' graduation; the speeding of PPC elaboration; the discontinuity of participation of the professors; the non-definition of the course identity and the curricular structure; the absence of schools in the PPC elaboration; the critic formation and its different conceptions; a more articulated course; the institutional conditions. Summing up the analyzed information, we confirmed the necessity of thinking about the critic formation of the educator being desired by the collective educators and based on emancipator perspectives, which enable reading of the world and some reading of the school to the educator.

Keywords: Formation of the Educator, National Curricular Directives, Teaching Literacy, Pedagogy

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Art. - Artigo

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Curso Normal Superior

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PROGRAD – Pró-reitoria da Graduação

SESu – Secretaria do Ensino Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - O curso de pedagogia: trajetória, identidade e concepções de formação	15
1.1 Discussões sobre currículo e concepções de formação de professores no curso de pedagogia	23
CAPÍTULO 2 - A concepção crítica como proposta	33
CAPÍTULO 3 - A trajetória metodológica	44
CAPÍTULO 4 - A reformulação do curso de pedagogia na UEPG e a formação do pedagogo numa perspectiva crítica	51
4.1 Análise das diretrizes das licenciaturas, das diretrizes da Pedagogia e do PPC	51
4.2. O que dizem os formadores do curso de Pedagogia investigado.....	59
5 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	79
REFERÊNCIAS	84
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	90
ANEXO 2 – GLOSSÁRIO DO REFERENCIAL CRÍTICO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS – PEDAGOGIA	91
ANEXO 3 - TABELA PARA ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	110

1. INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos está inserido nas discussões sobre a formação do pedagogo, no contexto das reformulações curriculares das Licenciaturas para a formação de professores da Educação Básica.

Esta pesquisa está vinculada a um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Ensino e aprendizagem da competência docente em licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de Licenciatura¹”, financiado pelo CNPq e que está sendo realizado pelo programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A decisão por este estudo reflete uma antiga inquietação, enquanto pedagoga, pelo tema formação do pedagogo. A preocupação com este tema sempre esteve presente em minha trajetória, que por muitas vezes aparecia nas conversas entre companheiros de trabalho, amigos e familiares. E fazer parte de um Programa de Pós-graduação possibilitou aprofundar sobre este tema, assim como refletir de maneira crítica com apoio das teorias.

Ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho, fizemos algumas alterações em nosso objeto de estudo. Primeiramente, tínhamos questões de pesquisa que giravam em torno da compreensão de conceitos educacionais relevantes para a formação do pedagogo e de sua condição para resolver problemas da realidade sócio-educacional. Assim, inicialmente pretendíamos nos voltar aos estudantes de Pedagogia para conhecer o que estes eram capazes de fazer com a formação recebida no curso, na perspectiva de um letramento docente², para questionar como o conhecimento adquirido na formação se reflete nas interpretações e decisões do licenciando tendo em vista a ação educacional.

Todavia, em decorrência do fato de que o curso de Pedagogia teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas, apenas no ano de 2006, muito tempo depois das demais licenciaturas, o curso de Pedagogia da instituição investigada (UEPG) está, no presente momento, em seu segundo ano de funcionamento, após

¹ Este projeto de pesquisa envolve as licenciaturas em Biologia, História, Matemática, Pedagogia e Química e é coordenado pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, cuja equipe é composta pelos professores doutores: Ademir José Rosso, Célia Finck Brandt, Dionísio Burak e Priscila Larocca.

² Este conceito está sendo desenvolvido pelo grupo de professores do projeto de pesquisa “Ensino e aprendizagem da Competência Docente em Licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de Licenciatura.

sua reestruturação curricular. Assim, optamos em delimitar nosso estudo voltando-nos para a investigação do seu processo de reestruturação curricular, tendo em vista a formação crítica do pedagogo e tendo como sujeitos os professores formadores.

Em decorrência dessa mudança, trouxemos para nosso trabalho novas questões, continuando, todavia, a focar o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, as discussões a respeito das políticas públicas de formação de professores foram intensificadas, resultando em amplos debates e, posteriormente, na aprovação das atuais diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e para o curso de Pedagogia. Por este motivo, os cursos de Pedagogia, no Brasil, estão passando por um momento de reformulações curriculares.

Ao contrário das demais licenciaturas, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais foram implantadas a partir da Resolução CNE/CP nº. 1/2002, o curso de Pedagogia, apenas em maio de 2006, passou a ter suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. Desde então, as Instituições de Ensino Superior (IES) encontram-se em processo de discussão e implantação de novos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) com vistas a afinar a formação às novas diretrizes.

Para compreender melhor a questão da reestruturação do curso é importante posicionar que a história do curso de Pedagogia, desde sua criação em 1939, é permeada de tensões e conflitos acerca de sua definição e identidade. Segundo Aguiar et al (2006), as várias identidades atribuídas à Pedagogia resultam das diferentes interpretações sobre seu campo e dos conflitos quanto ao seu estatuto teórico e epistemológico. Essas questões são facilmente visíveis nas discussões sobre licenciatura x bacharelado, especialista/técnico x professor, que estão presentes ao longo da trajetória do curso e que serão discutidas neste trabalho, pois estes conflitos derivam das diferentes concepções de formação forjadas no seu contexto histórico.

Nesse panorama de incertezas, a profissão do pedagogo, assim como a de qualquer professor, mostra-se fragilizada e com problemas conhecidos por todos: formação insatisfatória, baixos salários, desvalorização social da profissão, falta de condições de trabalho, carga horária excessiva de trabalho, entre outros.

Embora esses problemas não estejam diretamente ligados à formação acadêmica, não podemos desconsiderá-los quanto às suas influências na desqualificação da profissão docente e nas indefinições do campo de conhecimento da Pedagogia e formação profissional, conforme apontam os estudos de Libâneo (2000).

Quanto à formação de professores ocorrida nas demais licenciaturas, esta situação também é confirmada pelas ações que vêm sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³.

Nossas intenções pelo estudo da formação do pedagogo como um intelectual crítico se justificam, primeiramente, pelo contexto de reformulação curricular presente no curso de Pedagogia, e, pela necessidade emergente de mudanças nas concepções de formação dos profissionais em educação, que venham a considerar o contexto político, social e econômico em que vivemos, até então ausentes nas políticas públicas de formação de professores.

O quadro de reformulações da formação do licenciando pedagogo despertou em nós o interesse em pesquisar como esse processo está sendo interpretado e vivenciado pelos formadores, numa IES, sob uma perspectiva de formação crítica.

Desta forma, as questões que nortearam nossa pesquisa são as seguintes:

- O que dizem os documentos oficiais – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1/2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 1/2006) e o Projeto Pedagógico de Curso sobre a formação do licenciando pedagogo como intelectual crítico?
- Como se deu a elaboração do PPC no contexto das reformulações curriculares e da formação do pedagogo numa perspectiva crítica?
- Considerando o contexto das recentes reformulações curriculares, como os formadores compreendem a aproximação da proposta do curso com a formação do pedagogo numa perspectiva crítica?

³ Este plano foi elaborado em 2007 e tem, como uma de suas preocupações, a formação de professores e valorização dos profissionais de educação. No que diz respeito à Educação Básica, o PDE expressa que a melhoria de sua qualidade depende da formação de seus professores e das oportunidades oferecidas aos docentes.

A partir dessas questões, estabelecemos um objetivo central e três específicos. Como objetivo central, pretendemos analisar a formação do pedagogo numa perspectiva crítica, no contexto de reformulações curriculares das Licenciaturas. Para tanto, se faz necessário acrescentarmos os seguintes objetivos mais específicos.

- Analisar como os documentos oficiais - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 01/2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº.º 01/2006) e o Projeto Político de Curso - expressam uma perspectiva crítica na formação docente do pedagogo;
- Descrever o processo de elaboração de um PPC e as principais mudanças realizadas a partir das diretrizes nacionais, tendo em vista a formação do pedagogo numa perspectiva crítica;
- Investigar como os formadores compreendem a formação do pedagogo numa perspectiva crítica.

Para a realização da pesquisa, assumimos como referencial teórico a concepção de formação do pedagogo como intelectual crítico, desenvolvida por Giroux, por defendermos que esta formação deve ser aliada a uma perspectiva política e social.

Na abordagem de Giroux, a perspectiva crítica, ou Pedagogia Crítica, entende o papel da educação como ato político e social, dentro de um contexto histórico. Segundo, McLaren (1997, p. 192), de acordo com a Pedagogia Crítica:

os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. A visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não pode mais ser dignamente endossada.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como prática social que integra as relações políticas, culturais, econômicas e sociais. Portanto, a partir do entendimento destas relações, o pedagogo atuará de forma menos ingênua na busca de uma educação comprometida com a emancipação e transformação social. O termo “crítico” pressupõe oposição à concepção ingênua que desconsidera as relações aqui colocadas.

Nosso posicionamento baseia-se na crítica ao tecnicismo e ao pragmatismo, que norteiam os modelos de formação de profissionais de educação.

É a partir dessa crítica que a perspectiva do letramento docente, construída pelo grupo de pesquisadores do projeto “Ensino e Aprendizagem da competência docente em licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de Licenciatura, aborda uma concepção de formação que preconiza “o desenvolvimento dos professores como intelectuais transformadores (Giroux, 1991), e não simplesmente como técnicos, ou práticos, como querem as racionalidades difundidas no atual momento educacional brasileiro”. (LAROCCA, 2008, p.10).

Nessa perspectiva, além dos conhecimentos técnicos e práticos que o professor deverá possuir para o seu desenvolvimento profissional, o conhecimento crítico e a análise crítica aparecem aliados aos demais conhecimentos com igual importância.

É nesse sentido que a perspectiva do letramento docente se pauta nos princípios de uma formação para a mudança educacional que pode ser considerada como um processo de constituição de uma condição ou qualidade docente para realizar uma leitura de mundo conjugada com uma leitura da escola, que mobilize na direção de um processo ensino-aprendizagem de melhor qualidade, de uma educação democrática e de uma sociedade mais justa. (LAROCCA, 2008).

Além de Giroux e da perspectiva do letramento docente, buscamos também suporte teórico nos trabalhos de Freire e Contreras, uma vez que esses autores também consideram a educação como ato social e político e por defenderem uma formação crítica.

Nossa pesquisa compreende uma abordagem predominantemente qualitativa e com utilização de dados quantitativos para o enriquecimento das análises. Para sua realização buscamos duas fontes de informação. A primeira, documental, valendo-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, bem como do Projeto Pedagógico de Curso. A segunda fonte de dados por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado, realizadas com professores e coordenadores do curso de Pedagogia investigado.

Organizamos nosso trabalho da seguinte forma:

A introdução apresenta nosso objeto de estudo, sua relevância e justificativa. Explicita as questões de pesquisa, os objetivos da pesquisa, referencial teórico

utilizado e os procedimentos para coleta e análise dos dados do estudo que desenvolvemos.

O capítulo 1 - **O curso de Pedagogia: trajetória, identidade e concepções de formação** - retrata a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, o processo de construção das atuais diretrizes curriculares e as concepções de formação presentes nos cursos de Pedagogia, para contextualizar a temática da pesquisa. Utilizamos autores como, Aguiar et al (2006), Almeida (2005), Borges e Tardif (2001), Contreras (2002), Dias e Lopes (2003), Durli (2007), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Freitas (1999, 2002), Giroux (1997), Larocca (2002), Masson (2003), Nóvoa (1995), Nunes (2001), Pérez Gómez (1995), Pimenta (2005), Scheibe (2007, 2008), Scheibe e Aguiar (1999), Silva (1999), Vieira (2007), Zeichner (1995), assim como documentos emanados pelo MEC – CNE e pelas entidades acadêmicas.

No capítulo 2 - **A concepção crítica como proposta** - apresentamos o referencial teórico que serviu como suporte para nosso trabalho, trazendo as contribuições de Giroux (1986, 1997), Contreras (2002) e Freire (1980, 1989), representantes da Pedagogia Crítica.

Já no capítulo 3 - **A trajetória metodológica** - descrevemos o percurso metodológico do nosso trabalho, explicitando os objetivos do trabalho, a instituição investigada, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e os procedimentos de análise de dados. Apoiamos a metodologia do nosso estudo em: Alves-Mazzotti (2006), André (1995), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2006), Duarte (2004) e Lüdke e André (1986).

O capítulo 4 - **A reformulação do Curso de Pedagogia na UEPG e a formação do pedagogo numa perspectiva crítica** - é destinado à análise e discussão das informações obtidas, para o que as confrontamos com o referencial teórico da Pedagogia Crítica: Giroux (1986, 1997), Contreras (2002) e Freire (1980, 1986) e a contribuição de outros autores que, em suas investigações acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, trazem considerações significativas para nosso estudo.

Às considerações finais destinamos os comentários sobre as conclusões do nosso estudo.

1. O CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIA, IDENTIDADE E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

As discussões sobre a formação do pedagogo no Brasil requerem uma incursão na trajetória do curso de Pedagogia, para que possamos colocar em pauta as polêmicas sobre a identidade do Pedagogo e a compreensão das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesta parte do trabalho, abordaremos estes dois aspectos, com o intuito de aprofundar as reflexões que a presente pesquisa suscita.

O curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez, na década de 30, por meio do Decreto-Lei nº. 1.190/1939, durante a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o curso, ao ser criado, tinha o objetivo de formar técnicos em educação, para atuar em funções de administração, planejamento, orientação, inspeção, avaliação de alunos e de professores. O curso tinha uma estrutura que obedecia ao conhecido “esquema 3+1”, comum às demais licenciaturas.

Neste esquema, o título de bacharel era dado àqueles que cursassem três anos de estudos em conteúdos específicos da área e o título de licenciado aos que concluíssem o bacharelado e cursassem mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Nessa estrutura, os licenciados eram formados para lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal e também podiam lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário, enquanto o bacharelado formava o pedagogo para atuar como técnico em educação. Notamos, então, desde o início do curso de Pedagogia, a presença da dualidade entre bacharelado e licenciatura. Essa estrutura do curso permaneceu até a promulgação da LDBEN nº. 4.024 de 1961.

Na década de 1960 houve a primeira reformulação do curso de Pedagogia a partir da regulamentação do Parecer⁴ CFE nº. 251⁵ aprovado em 1962. Neste parecer o “esquema 3+1” foi mantido e ainda fixou-se um currículo mínimo⁶ para o

⁴ De acordo com MEC/CNE, parecer significa “ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das câmaras pronuncia-se sobre a matéria de sua competência” e resolução significa “ato decorrente do parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de sua competência do conselho Pleno ou das Câmaras”. (www.mec.gov.br).

⁵ Este parecer foi incorporado à Resolução CFE/62. (SILVA, 1999).

⁶ Esse currículo era composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Uma explicação mais detalhada sobre o currículo fixado no parecer CFE n. 251/1962 é encontrada em Silva (1999).

curso de bacharelado com o objetivo de assegurar a especificidade do bacharel e de manter a unidade de conteúdo em todo território nacional.

Segundo Silva (1999), esse parecer, de autoria do conselheiro Walnir Chagas, já expressava claramente a fragilidade do curso ao se referir à controvérsia quanto à sua manutenção ou extinção. A idéia de extinção originou-se na acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio. Isso era justificado, na época, pela intenção em formar o professor primário no nível superior e os técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. O mesmo parecer também estabeleceu que o curso de Pedagogia destinava-se a formar os técnicos de educação e os professores de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. Silva ainda aponta “que o referido parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere [...]”. (p. 37).

A licenciatura foi regulamentada pelo Parecer CFE nº. 292⁷ de 1962, prevendo o estudo de três disciplinas adicionais ao bacharelado: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. Conforme descrito no Parecer CNE/CP nº. 5/2005, permanecia a dualidade bacharelado-licenciatura em Pedagogia, “ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema ‘3+1’.”

A partir da Reforma Universitária de 1968, Lei n. 5.540, uma nova regulamentação foi dada ao curso de Pedagogia. O curso passou a ofertar as habilitações Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Foi por meio do Parecer CFE nº. 252/69⁸ e da Resolução CFE n. 2/69, ambos do conselheiro Walnir Chagas, que a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia foram fixados. Scheibe e Aguiar (1999) explicam que estes documentos indicavam que o curso tinha como finalidade preparar os profissionais de educação de modo que lhes fossem assegurado a possibilidade de obtenção do título de especialista, sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, conferindo ao pedagogo o título de licenciado.

A Resolução CFE nº. 2/1969 também determinava que o curso de graduação em Pedagogia formasse professores para o ensino normal, e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, com o grau de

⁷ Este parecer foi incorporado à Resolução CFE/62. (SILVA, 1999).

⁸ Este parecer foi incorporado à Resolução CFE n. 2/69. (SILVA, 1999).

licenciado. Assim, o licenciado poderia dar aulas nos Cursos Normais (logo em seguida denominados de Magistério de 2º grau) e nos anos iniciais da escolarização, com o argumento de que “quem pode o mais pode o menos ou de que quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”. (PARECER CNE/CPº. 5/2005, p.3).

No final de 1970 e início de 1980 houve um período marcado pela luta para a democratização do país, da qual emergiram movimentos organizados por educadores com o objetivo de discutir as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. (FREITAS, 2002). No que diz respeito à formação de professores, os anos de 1980 representaram a discussão sobre a formação tecnicista que o curso de Pedagogia apresentava e sobre a fragmentação da formação do pedagogo. Freitas (2002) ressalta que, neste período foram produzidas concepções avançadas no âmbito do movimento da formação, destacando seu caráter sócio-histórico, bem como a necessidade de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A partir desta concepção emancipadora da educação e da formação, o curso de Pedagogia na busca de superar as dicotomias: professores x especialistas, pedagogia x licenciaturas, especialistas x generalistas, avançou para democratizar as relações de poder na escola e para a construção de novos projetos coletivos.

Foi por meio das discussões, em torno das dicotomias, que foi apresentada a concepção da *base comum nacional*⁹, e também a defesa para que a docência se constitua como base da identidade do profissional da educação.

Nos anos de 1990, com a promulgação da nova LDBEN 9.394/96, a discussão girou em torno das instituições formadoras dos profissionais de educação e da elaboração das diretrizes para a formação de professores para a educação básica e para o curso de Pedagogia.

⁹ Expressão batizada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos para a Educação, realizado em Belo Horizonte -1983. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226).

As discussões sobre a base comum nacional aconteceram na tentativa de superar as fragmentações nos cursos de formação. Embora apresentasse algumas divergências acerca de seu conceito, buscava-se por meio deste princípio orientador para os currículos, a “mediação de uma base teórica comum e de uma consciência política, o desenvolvimento de cursos de formação voltados a uma prática de caráter crítico.” (DURLI, 2007, p. 88).

A LDBEN 9.394/96, no Art. 63, ao criar os Institutos Superiores de Educação (IES), estabeleceu o Curso Normal Superior (CNS) como *lócus* exclusivo para formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi por meio do Decreto 3.276/99, Art. 3, parágrafo segundo, que a orientação legal foi confirmada dispondo sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica a ser efetuada no CNS. Vejamos:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§2º A formação em nível superior de professor para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. (BRASIL, 1999).

Com esse novo ordenamento legal, confirma-se o prejuízo para a formação dos professores ao retirar das faculdades de educação/universidades essa responsabilidade.

O curso de Pedagogia, enfraquecido como *lócus* da formação de profissionais da educação, encontrou apoio das entidades acadêmicas para fortalecer a sua função, enquanto licenciatura. Foi com o Decreto Presidencial, nº. 3.554/00 que o curso de Pedagogia recuperou sua função em formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental, alterando o termo “exclusivamente” contido no Decreto nº. 3.276/99 para “preferencialmente”. Importante destacarmos que os Cursos Normais Superiores não foram extintos.

Durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, as entidades acadêmicas mobilizaram-se por meio de encontros, reuniões e documentos defendendo o princípio de que “as discussões das Diretrizes de Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica, não podendo, portanto, ser aprovadas fora deste contexto”. (ANFOPE et al, 2004). As entidades almejavam a construção de uma política nacional de formação, que contemplasse um sistema articulado e integrado para os profissionais da educação, englobando todas as modalidades e níveis de formação.

Autores como Aguiar et al (2006), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Saviani (2007), Scheibe (2007b), Durli (2007) e Vieira (2007) trazem toda a trajetória de

discussões acerca do processo de construção das diretrizes para o curso de Pedagogia. Para este trabalho, optamos por trazer alguns momentos desse processo, que consideramos relevantes para a compreensão sobre a identidade do curso e os embates entre o Estado - representado pelo MEC e CNE - e as entidades acadêmicas, em torno dessa questão.

De acordo com Aguiar et al (2006), o movimento de discussão e elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia teve um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, iniciou o processo de discussão com as IES e as entidades acadêmicas ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia). Dessa discussão resultou o Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999. Porém, as autoras nos contam que a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) resistiam em enviar este documento ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes do Curso Normal Superior.

Entretanto, desde o final da década de 1970, vinha-se discutindo sobre a reformulação do curso Pedagogia e sua identidade, em contraponto às decisões oficiais que foram estabelecidas para o curso na década de 1960. Segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 226) foi no Encontro de Belo Horizonte em 1983 que se firmou “o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador”, demarcando claramente a posição contrária à formação fragmentada que o curso de Pedagogia vinha assumindo no decorrer de sua trajetória.

Embora as entidades acadêmicas apresentassem diferenças na interpretação sobre a formação do professor, todas buscavam articular uma proposta que unificasse suas posições. Dessa forma, a organização dessas entidades contribuiu para que suas reivindicações tivessem peso nas decisões oficiais. A defesa que essas entidades faziam acerca da *base comum nacional* e da *docência* para a reformulação do curso de Pedagogia e licenciaturas se contrapunha à configuração

do curso na época. Quanto a esses dois aspectos, as entidades esclarecem que a base comum nacional deve ser entendida

como princípio norteador da formação dos profissionais da educação, sendo concebida não como currículo mínimo, e sim como uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade. (ANFOPE et al, 2005).

Nesse contexto, a docência é concebida como a base da identidade profissional de todo educador “e fio condutor da organização curricular do curso de pedagogia, sendo a docência aqui entendida como trabalho pedagógico”. (ANFOPE et al, 2005).

Com estes dois princípios, da base comum nacional e da docência como base da identidade profissional, a ANFOPE procurou reforçar sua posição em defender a formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, assegurando um processo formativo não-dicotômico em termos de bacharelado e licenciatura, e não fragmentado em termos de professor e especialista. Assim, também, o curso deve superar o reducionismo ao seu caráter instrumental.

Tais princípios tiveram grande repercussão nos meios educacionais, fazendo inclusive com que o representante do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), contrário a estes princípios, convocasse especialistas e a coordenadora da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe¹⁰) para discutir a questão.

Durante esse período de discussão, enquanto as diretrizes para o curso de Pedagogia ainda não tinham sido aprovadas, o CNE instituiu o Parecer CNE/CES nº. 133/01¹¹ e as Resoluções CNE/CP nº. 1 e nº. 2/02¹² para a formação de professores para a Educação Básica.

¹⁰ Foi instituída em novembro de 1983 pelos educadores e estudantes presentes no Encontro Nacional de Belo Horizonte com o objetivo de dar continuidade ao processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação do educador. Essa comissão atuou até 1990, quando se transformou na Anfope.

¹¹ Este documento presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹² Estes documentos referem-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica (em nível superior, curso de licenciatura) e à duração e carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, respectivamente.

A aprovação dessas duas resoluções provocou muitos debates, principalmente por parte das entidades acadêmicas, pois o curso de Pedagogia ainda não contava com suas próprias diretrizes. O Documento para debate entre as entidades (Anfope et al, 2005), explicita que essa foi a razão pela qual essas resoluções não incorporaram as discussões que vinham sendo feitas pelo movimento dos educadores acerca da concepção sócio-histórica da formação dos profissionais da educação em contraposição ao caráter tecnicista e pragmatista¹³.

Em 2001, as entidades enviaram ao CNE, o documento *Posicionamento Conjunto das Entidades*, reafirmando princípios e concepções para o curso de Pedagogia e aprofundando as discussões de 1999. Esse documento serviu como base para a *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*¹⁴, elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores e enviada ao CNE, em 2002. (AGUIAR et al, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que resultaram dos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006, foram aprovadas em 2006, pela Resolução CNE/CP nº. 1. As novas DCNP demarcaram uma nova identidade para a Pedagogia e instituíram um novo delineamento na formação do pedagogo: o curso foi definido como licenciatura e passou a ter a docência como base de formação e de sua identidade. Embora o documento final das DCNP tenha atendido algumas reivindicações das entidades acadêmicas, outras questões não foram incorporadas, como por exemplo, a consolidação do curso como graduação, sem a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, no texto das diretrizes. Todavia, Durli (2007) informa que a Anfope ainda insistia na defesa de que o Curso de Pedagogia é um curso de graduação plena e deve superar em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura, o que também está presente nas demais áreas de formação de professores. Vejamos no texto das diretrizes como o curso é definido:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

¹³ Caráter evidenciado nas reformulações curriculares, pós LDB 9.394/96, sob a forma de “competências” e “saberes da experiência”. (ANFOPE et al, 2005).

¹⁴ Esse documento pode ser consultado no site da Anped:
www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc

modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares; (BRASIL, 2006).

De acordo com Durlí (2007), a Anfope considerou que o curso de Pedagogia deveria formar o profissional para atuar no ensino, na gestão e organização de sistemas educacionais, na produção e difusão de conhecimentos relacionados à educação, que ao mesmo tempo fosse um bacharel e um licenciado.

Autores, como Franco, Libâneo e Pimenta (2007) posicionam-se contrários às diretrizes instituídas, no que diz respeito à docência como identidade do curso. Esses autores criticam a configuração dada à Pedagogia no sentido em que esta configuração reduz a formação do pedagogo à docência. A posição defendida por eles, é de que as novas diretrizes apresentam falhas por não considerarem a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia e que, por esta razão, o curso de Pedagogia vem enfrentado dificuldades para a construção de sua identidade. Os autores afirmam que

[...] com base na natureza epistemológica da Pedagogia, reafirmamos que a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica, o que nos leva a realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Ou seja, acreditamos que a docência se faz pela Pedagogia e não consideramos correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 75).

Como vemos, esses autores defendem a concepção do pedagogo enquanto cientista da educação e, portanto a formação do bacharel no curso de Pedagogia. Participantes também do processo de discussão acerca da formação do pedagogo, esse grupo de pensadores é contrário à concepção da docência enquanto base da identidade do curso de Pedagogia, alegando que a base curricular deve se assentar na ação pedagógica e não na ação docente. (VIEIRA, 2007).

Mesmo após diversas discussões, o curso de Pedagogia não é sinônimo de consenso entre os educadores brasileiros. Diferentes concepções que envolvem

desde a identidade do curso até as concepções de formação, ainda estão presentes, mesmo depois que suas diretrizes foram aprovadas. Essas divergências acerca da identidade do curso de Pedagogia são evidenciadas por Durli (2007, p. 94), que conclui da seguinte forma:

Constata-se, pois, que muitas são as críticas a apontar as limitações de um e de outro posicionamento. Caberia, ao primeiro, o ônus de reduzir a pedagogia à docência e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, de corroborar com o fenômeno do “alargamento” das funções docentes. Ao segundo posicionamento, o ônus de retomar as dicotomias presentes na história do curso.

Essas diferentes concepções apontam para a fragilidade da identidade do curso de Pedagogia, enfrentada por não ter definido com clareza alguns aspectos como: O que é Pedagogia? Quem é o pedagogo? Qual seu campo de atuação? A que se destina essa formação?

A seguir, discutimos sobre currículo e tratamos das concepções que se fazem presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia.

1.1 Discussões sobre currículo e concepções de formação de professores no curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia, em decorrência das novas diretrizes, passou a ser formalmente considerado como uma licenciatura, tendo em vista, portanto, à formação de professores. Considerando, ainda, que a docência foi definida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, impõe-se a necessidade de discutir acerca das racionalidades que orientam diferentes modelos de formação de professores.

Segundo Almeida (2005), os cursos de Licenciatura apresentaram desde sua criação, em 1939, alguns problemas quanto à formação de professores. Os principais problemas referem-se à dicotomia entre bacharelado e licenciatura e à separação entre teoria e prática, e que estão presentes até os dias atuais.

O marco histórico que dá início à discussão desses problemas e que reclamou pela reformulação curricular nos cursos de Licenciatura, inclusive o de Pedagogia, aconteceu na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, em

1980, quando iniciou-se o debate nacional, pelas organizações acadêmicas, sobre a formação de professores e pedagogos.

Nos últimos anos, o debate sobre currículo e os modelos de formação de professores se tornou mais intenso com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

O texto que se segue apresenta discussão acerca do currículo e das concepções de formação ou racionalidades que definem tanto o perfil de professor a ser formado, como os princípios norteadores da formação. Entendemos por racionalidade, o que Giroux (1986) conceitua como conjunto de pressupostos e também de interesses que define como um grupo de pessoas ou indivíduos reflete sobre o mundo.

Algumas discussões acerca de currículo

As discussões sobre currículo começaram a ser tratadas nos Estados Unidos no final do século XIX. De acordo com Moreira e Silva (1994)¹⁵, estudiosos da área de currículo, o objetivo dessas discussões era sistematizar os estudos acerca das atividades pedagógicas de modo a padronizar o comportamento e o pensamento dos alunos evitando os possíveis desvios dos padrões pré-definidos.

Nas produções desses estudiosos é possível destacar três abordagens sobre currículo: a primeira diz respeito a uma concepção tradicional, a segunda relaciona-se a uma concepção crítica e a terceira corresponde à concepção denominada de pós-crítica.

Baseados em estudos de Kliebard (1974), os autores explicam que duas tendências podem ser observadas nos primeiros estudos sobre currículo pertencentes à concepção tradicional: uma voltada para a valorização dos interesses dos alunos e outra para a construção científica de um currículo voltado para o desenvolvimento de aspectos desejáveis em alunos. A primeira tendência é encontrada nos trabalhos de Dewey, que no Brasil contribuíram para o desenvolvimento do escolanovismo. A segunda é representada pelo pensamento de Bobbitt, considerada como semente do tecnicismo. Essas duas tendências,

¹⁵ Para obter informações mais detalhadas a respeito dos estudos realizados por esses autores, ler: Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.

atreladas a uma concepção tradicional de currículo, estiveram presentes na década de 1920 até o final da década de 1960 e início de 1970.

Entretanto, nos Estados Unidos, com a derrota na corrida espacial na década de 1950, a escola foi questionada quanto a sua qualidade e recursos financeiros foram direcionados à educação para reformular seus currículos e a formação de professores. Moreira e Silva (1994) ainda contam que outros fatores, como envolvimento do país com a guerra do Vietnã, desemprego, condições precárias de vida e violência, provocaram grandes críticas às reformas curriculares naquela época. Nesse contexto, diferentes idéias pedagógicas surgiram, mas nenhuma questionava a sociedade capitalista e o papel da escola na consolidação desta sociedade.

Buscando construir uma escola voltada para os interesses da classe menos favorecida, autores como Michael Apple e Henry Giroux apoiaram-se em teorias sociais desenvolvidas na Europa para elaborar e justificar suas posições de crítica ao modelo vigente. Dentre elas: a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o neomarxismo, as teorias de reprodução, o interacionismo simbólico. (MOREIRA; SILVA, 1994).

Foi nesse contexto de críticas que se iniciou uma nova fase para os estudos sobre currículo voltada para as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, motivada pela reconceituação do campo. Essa nova tendência corresponde a uma concepção crítica do currículo, também conhecida como Teoria Crítica de currículo.

A terceira abordagem denominada de pós-crítica corresponde à análise feita sobre a relação entre currículo, identidades e subjetividades. Nesta abordagem são discutidas as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade.

Foi com base nos estudos da concepção crítica que procuramos compreender a relação entre currículo e as concepções de formação dos pedagogos, tomando como ponto de partida a concepção de currículo desenvolvida por Moreira e Silva.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal –

ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, p. 7-8).

De acordo com esses autores, o currículo não representa apenas questões relativas a procedimentos, métodos, técnicas e organização do conhecimento escolar, mas expressa ideologias e relações de poder constituídas por identidades individuais e sociais, marcadas pelo seu tempo e pelo seu espaço.

Nessa definição de currículo é importante destacarmos o papel das relações de poder entendendo que o poder encontra-se no pensamento de um grupo que tem peso maior perante o pensamento de outro.

Assim, as reformas curriculares decorrentes da forma de se pensar sobre a formação do professor são o resultado de negociações e consensos possíveis em relação às forças presentes nesse processo de decisão.

É nesse sentido que entendemos que no currículo a ser definido, tanto na esfera do Estado quanto na esfera institucional, muitos poderes estão em jogo: a concepção de educação, a concepção de homem, a concepção de formação, o que se quer com esta formação, o que será ensinado, que conhecimentos serão trabalhados, a quem estes conhecimentos se referem, as disciplinas oferecidas, a carga horária destinada às disciplinas.

Pensar na formação de professores implica conhecer a concepção de currículo que forma este professor, assim como as racionalidades presentes nas concepções de formação.

A racionalidade técnica como concepção de formação

O modelo de formação baseado na racionalidade técnica apresenta uma concepção de professor como técnico, em que, a formação do professor e a atividade profissional são voltadas para a instrumentalização técnica e conseqüente domínio de comportamentos e habilidades observáveis e mensuráveis. Esse modelo, segundo Masson (2003), passou a prevalecer nas sociedades que iniciavam seu processo de modernização e industrialização, influenciando a

educação ao reduzi-la à sua dimensão técnica, principalmente no que diz respeito ao currículo e também à formação de professores.

Larocca (2002) esclarece que esse modelo de formação, do mesmo modo que separa conhecimentos subordinando-os uns aos outros, também produz e favorece outras dicotomias: aquele que pensa *versus* aquele que faz, conteúdo *versus* forma, teoria *versus* prática. Para a autora,

A racionalidade técnica desconsidera a dinâmica da *práxis* humana, dissociando o ser do pensamento ao mesmo tempo em que ignora os fins sociais, morais e políticos da ação profissional. Nela vemos a depreciação do papel do professor cuja atividade é reduzida à execução de procedimentos e regras pensados por outros profissionais, o que lhe rouba a reflexão sobre sua prática e sobre os fins educacionais, concebendo-o como ser passivo que deve aceitar definições externas de sua intervenção. (LAROCCA, 2002, p. 9).

A partir da contribuição de Larocca, observamos que a perspectiva da racionalidade técnica considera os professores como meros executores de decisões alheias, incapazes de decidir sobre sua prática e discutir seu processo de formação, reduzindo a atividade profissional à dimensão técnica e desconsiderando o contexto social, político e econômico da prática educativa.

Pérez Gómez (1995, p. 99) explica que este modelo, além de ser herança do positivismo e apresentar uma concepção de ensino como intervenção tecnológica, apresenta o professor como técnico e sua formação baseada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas.

A repercussão deste modelo na formação de professores pode ser observada nos cursos que se dividiram em dois momentos, caracterizando a separação entre teoria e prática, muito presente no esquema “3+1”. O primeiro destinado ao ensino das teorias e técnicas, e o segundo, destinado à prática e aplicação das teorias e técnicas ensinadas.

Contreras (2002), ao analisar a influência da racionalidade técnica na prática profissional dos professores, nos diz que os professores quando entendem seu trabalho a partir da aplicação de técnicas, costumam resistir à análise de situações que ultrapasse a forma pela qual já compreenderam seu trabalho – a forma técnica. Desse modo, os professores

não aceitarão, como parte de seu compromisso profissional, algo que ultrapasse os limites da ação educativa, já que é na limitação desse contexto que têm mais oportunidades para definir a situação de uma forma

rigorosa e concreta. É também limitando o contexto que evitam enfrentar o conflito social sobre os fins do ensino e as conseqüências sociais da aprendizagem que se realizada em sala de aula. (CONTRERAS, 2002, p.100).

Na análise de Contreras, a prática, reduzida ao conhecimento técnico, não leva em consideração o contexto mais amplo em que a educação e o ensino estão inseridos, o que significa aceitar as situações como tais, sem questioná-las ou pensá-las de maneira crítica.

O modelo da racionalidade técnica foi muito criticado nas décadas de 1980 e 1990 por apresentar uma formação fragmentada e reducionista, e por conceber a atividade profissional como atividade apenas instrumental.

A racionalidade prática como concepção de formação: professor reflexivo, saberes docentes e paradigma das competências

O modelo de racionalidade prática surge como proposta de superação ao modelo anterior. Foi a partir da década de 1990, que se buscou resgatar o papel do professor, desenvolvendo-se estudos que priorizassem a análise de sua prática pedagógica.

Esses estudos, com base na proposta de formação profissional de Donald Schön¹⁶, passaram a influenciar a formação de professores valorizando os saberes do professor e sua prática profissional. Esse autor é tido como o principal formulador do conceito de *professor reflexivo* e sua proposta é formar profissionais capazes de refletir sobre sua prática para melhorar o ensino. De acordo com Almeida (2005, p.15), Schön

propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa perspectiva, valoriza-se a prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão e o reconhecimento do conhecimento tácito, derivado das soluções dos problemas encontrados na prática cotidiana, ou seja, o professor coloca-se numa perspectiva de auto-avaliação, quando reflete sobre as suas ações e tenta descrever o conhecimento tácito que lhe está subjacente.

¹⁶ Donald Schön realizou, nos Estados Unidos, atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. (PIMENTA, 2005).

Autores como Nóvoa (1995), Pérez Gómez (1995), Zeichner (1995) também são representantes desta perspectiva, e compartilham da idéia de que a prática deve ser tomada como eixo central da formação dos professores. Esses autores apresentam algumas diferenças na abordagem de formação, mas estas não serão tratadas neste trabalho.

Pimenta (2005) entende que o saber docente não é formado apenas pela prática. A autora ressalta que as teorias têm importância fundamental na formação dos professores quando trazem perspectivas de análise para a compreensão dos diferentes contextos: históricos, sociais e culturais. Essa formação teórica permite aos professores apropriarem-se de conhecimentos para analisar criticamente a sociedade e a realidade educacional.

Pimenta (2005, p.19) explica que

Assim, valorizando a *experiência e a reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Essa mesma autora apresenta sua preocupação quanto à tendência de formação baseada no conceito de *professor reflexivo*. Suas críticas baseiam-se:

- . na supervalorização dada ao professor como indivíduo, o que pode acarretar num possível *individualismo*;
- . no desenvolvimento do *praticismo*, o qual traz a prática como elemento suficiente para a construção do saber docente;
- . na configuração de uma *hegemonia autoritária*, ao considerar que a reflexão é suficiente para resolver os problemas do cotidiano e da educação;
- . no possível *modismo*, com o uso indiscriminado e a falta de compreensão da origem do conceito de professor reflexivo e a banalização da perspectiva da reflexão.

Outros autores, como Giroux (1997) e Contreras (2002), apontam que apenas a reflexão sobre o trabalho docente é insuficiente para um trabalho que tenha o objetivo emancipatório. Como crítica a esta proposta de formação, Contreras (2002, p.148) destaca que

Quando se define a idéia do professor como artista ou como pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do mesmo problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites.

Ocorre que a proposta do professor reflexivo encontra-se presente nos documentos oficiais para formação de professores, apontando para a ação-reflexão-ação, como princípio metodológico em que a resolução de situações-problema é constituída como estratégia didática privilegiada, vindo a reforçar o modelo da racionalidade prática na formação de professores.

Além dos estudos sobre o professor reflexivo, há outros estudos que estão presentes na perspectiva de superar a racionalidade técnica, pela valorização dos saberes docentes.

Os estudos sobre os saberes docentes fazem parte de um processo que vem sendo realizado na tentativa de compreender melhor a profissão docente a partir da ótica dos professores. Esses estudos destacam a importância de se pensar numa formação que envolva os aspectos pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, além do acadêmico. (BORGES E TARDIF, 2001).

A discussão sobre o tema, em nível internacional, ocorreu nos anos de 1980 e 1990, a partir do movimento de profissionalização do ensino. Particularmente no Brasil, Nunes (2001) conta que os estudos sobre saberes docentes buscaram identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente. A autora apresenta diferentes tipologias e formas de abordagem sobre a questão dos saberes docentes.

Almeida (2005) apresenta um panorama das concepções e tipologias acerca do saber docente com base em Gauthier, Tardif e Shulman e diz que embora haja diferenças nas concepções entre esses autores, eles possuem em comum a investigação sobre a mobilização dos saberes nas ações dos professores e a compreensão de que os educadores são sujeitos com uma história de vida pessoal e profissional, assim como, produtores e mobilizadores de saberes na sua prática profissional.

Para a autora, os estudos sobre saberes docentes

reconhecem os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem. Essas pesquisas partem do pressuposto de que os

professores produzem saberes a partir de suas vivências e experiências profissionais, as quais, quando validadas, constituem as bases para a elaboração de programas de formação. (ALMEIDA, 2005, p. 36).

A partir de Almeida, podemos constatar a perspectiva da racionalidade prática presente nestes estudos quando se refere à valorização da subjetividade e a legitimação dos conhecimentos do professor sobre o que fazem e sabem.

Outra tendência inserida no contexto da racionalidade prática é a perspectiva das competências. Essa perspectiva, no processo de formação de professores vem sendo tratada como concepção nuclear na orientação dos cursos de licenciatura.

O termo competências, de acordo com os Referenciais para Formação de Professores

Refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas de saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. (BRASIL, 1999, p. 61).

Perrenoud (2000) apresenta o conceito de competência em seus estudos, fazendo referência à formação de professores. Para o autor, competência pode ser entendida como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. (PERRENOUD, 2000, p.15). Em seus estudos são apresentadas dez competências que cada professor precisa desenvolver para realizar o seu trabalho na escola. São elas (p. 14):

- . Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- . Administrar a progressão das aprendizagens;
- . Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- . Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- . Trabalhar em equipe;
- . Participar da administração da escola;
- . Utilizar novas tecnologias;
- . Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- . Administrar sua própria formação contínua.

Ao fazer a crítica a esta perspectiva, Masson (2003) sugere que a noção de competências está vinculada às mudanças sociais e econômicas e às necessidades do mercado quanto ao perfil do profissional desejável para garantir a eficácia

imediate, no sentido em que dá ênfase ao desenvolvimento individual do profissional em detrimento de uma perspectiva que valoriza a dimensão coletiva. Para a autora,

a valorização da individualização e da racionalização é coerente com os pressupostos do individualismo e da meritocracia presentes, mais do que nunca, na sociedade atual. Há uma ênfase no desenvolvimento de sujeitos preocupados com o seu percurso de formação, em detrimento da perspectiva que valoriza a dimensão coletiva para o desenvolvimento da profissionalidade. É importante valorizar, no processo de formação dos profissionais da educação, a compreensão dos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos, a fim de que seja possível garantir que o profissional possa desenvolver a sua ação articulando-a com o contexto social mais amplo. (MASSON, 2003, p. 77).

Dias e Lopes (2003) esclarecem que "por intermédio do conceito de competências é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente" (p. 1156), e que dessa forma "se articula a estreita relação entre educação e mercado" (p. 1157). Essas autoras trazem que o conceito de competências mantém relação com o enfoque curricular instrumental, tão presente nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil.

Schneider (2007) considera que as competências são orientadas por uma lógica funcionalista tanto para sua definição quanto para sua utilização na formação do professor da educação básica.

A perspectiva das competências, assim como a do professor reflexivo e a dos saberes docentes, coloca a prática como o componente principal da formação dos professores.

Embora consideremos as contribuições dessas propostas de formação, no sentido em que elas resgatam o papel do professor, percebemos que os estudos voltados para a formação que envolvem essas concepções priorizam a prática e o conhecimento tácito do professor em detrimento dos conhecimentos científicos e da formação teórica. Nessa perspectiva, a sala de aula acaba sendo o espaço evidenciado como prioridade nas reformulações curriculares.

2. A CONCEPÇÃO CRÍTICA COMO PROPOSTA

A partir da trajetória da formação dos professores e do curso de Pedagogia, assim como das concepções de formação apresentadas, pudemos perceber a ausência de uma proposta compromissada com a mudança do contexto social que vivemos. A demanda por uma formação que contemple uma perspectiva emancipatória é justificada pela realidade escolar e pela educação que temos no presente quadro de uma sociedade excludente.

Tratar sobre a perspectiva emancipatória requer explicitar sobre qual projeto de sociedade e de educação ela se insere. Para tanto, buscamos contribuições de Theodor Adorno, representante da Teoria Crítica, para melhor esclarecimento acerca da concepção crítica e emancipatória tomada neste trabalho.

De acordo com Adorno (1995, p.143) emancipar-se significa tomar decisões conscientes pautadas em princípios de uma sociedade democrática, na medida em que “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Adorno atribui à educação o papel importante de esclarecer ao homem sobre sua condição de agente histórico e das relações sociais às quais está submetido.

Na obra “Educação e Emancipação”, Adorno (1995, p. 143) apresenta a educação não só como um processo de adaptação do homem ao mundo, mas também como processo essencial no desenvolvimento de princípios individuais e coletivos:

A educação seria importante e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Considerando que uma educação emancipatória deve primar pela conscientização e pela formação crítica do homem para a construção de uma sociedade mais igualitária, o autor adverte sobre o processo de semiformação decorrente da deformação da consciência e da subjugação dos homens à lógica dominante.

Em relação à semiformação, Maar (2003, p. 469) esclarece que

a formação no presente pauta-se pela adequação na continuidade do existente; é semiformação. É formação determinada em sua forma pela

própria formação social, pela determinação social (modo) de produção. A negação determinada é o que podemos fazer no plano do já dado em direção ao porvir.

Os estudos desenvolvidos por Adorno nos remete à reflexão sobre a formação dos professores numa perspectiva emancipatória, que se assenta em princípios de uma consciência crítica de forma a compreender as relações que a educação estabelece com o contexto social e político. E que na contra-mão do processo de semiformação, se apresenta como transformadora da realidade.

É nesse sentido que também nos fundamentamos em autores como Giroux, Contreras e Freire, representantes da Pedagogia Crítica e defensores da perspectiva emancipatória, que nos possibilitam o suporte teórico para pensar a formação de professores em termos de uma leitura crítica da realidade e da escola – letramento docente - e de sua conseqüente transformação.

Na perspectiva da Pedagogia Crítica, a formação de professores deverá contemplar elementos que evidenciem o caráter político da prática educativa ou pedagógica e o compromisso com a educação das classes populares, pois apenas contemplar esses elementos na composição curricular dos cursos de formação, não é suficiente para garantir uma formação crítica.

Para melhor compreender a perspectiva da qual tratamos, apresentaremos contribuições de Giroux (1986, 1997), Contreras (2002) e Freire (1980, 1989) em relação ao tema.

Giroux (1997) apresenta uma concepção de professor como intelectual transformador baseada na concepção de intelectual orgânico de Gramsci¹⁷. Utilizando-se da categoria de intelectual, Giroux argumenta que a atividade docente deve ser repensada sob essa perspectiva, à medida que

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela

¹⁷ Antonio Gramsci discute a relação entre intelectuais, política e classe social, apresentando esta categoria entrelaçada nas relações sociais e pertencente a uma classe social. Gramsci desenvolveu duas categorias de intelectuais: a tradicional, que acredita estar desvinculada das classes sociais e o orgânico, vinculada ao mundo do trabalho e às organizações políticas desenvolvidas por grupos sociais com o objetivo de dirigir a sociedade. Os intelectuais orgânicos, conscientes de sua classe social, são capazes de elaborar concepções críticas acerca da sociedade para construir um projeto de classe que defendem. (SEMERARO, Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.70, p.373-391, set./dez. 2006).

ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161).

O autor, ao pensar no professor como intelectual transformador, desenvolve uma concepção crítica de seu trabalho, em que defende a formação técnica aliada à formação política.

No livro “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”, Giroux (1997) apresenta seu pensamento crítico em relação ao ensino e ao papel do professor. Para ele, o trabalho do professor como intelectual, opõe-se às concepções técnica e pragmatista, trazendo uma concepção do professor como “autoridade emancipadora”.

A autoridade emancipadora, como bem descreve Contreras (2002, p. 158), consiste na idéia do professor, enquanto portador do conhecimento crítico, pautar-se nos valores de liberdade, igualdade e democracia, com o objetivo de construir um ensino voltado para a formação de estudantes críticos e ativos.

Baseando-se nas contribuições de Giroux, a primeira constatação que fazemos é que a formação de professores não pode ser pensada sem a compreensão do contexto político, social e econômico em que a educação se insere. Esta formação não pode ter como princípio apenas a instrumentalização técnica, nem mesmo priorizar o universo prático da educação como única fonte de conteúdo e reflexões sobre a mesma.

De acordo Giroux (1997, p.158), em relação à formação de professores:

uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula.

Nas proposições do autor, a construção de uma sociedade melhor também passa pelo âmbito das reformas da educação e conseqüente formação de professores. O autor argumenta que os professores devem representar o ponto de partida para essa construção. Trata-se, então, de uma tarefa de cunho político, que almeja fazer dos professores cidadãos mais bem informados e agentes de transformação.

Nesse contexto de compreensão, Giroux (1986) afirma que os professores deverão estudar e analisar os conflitos e as contradições da sociedade como questões problematizadoras, de maneira que possam servir como discussão na sala de aula e que possam ser ligadas a questões políticas maiores.

Giroux entende que o trabalho do professor não se resume à sala de aula e à transmissão de conhecimento. Aliás, o conhecimento, para Giroux (1986, p. 263), é trazido como elemento “mediador da comunicação e do diálogo entre os que aprendem”. Assim, o conhecimento não se resume a um conjunto de saberes, mas sugere o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que promova a crítica sobre a realidade.

A crítica, a qual Giroux se remete, refere-se à visão que o professor deve ter da sociedade, da sua estrutura e de seus condicionantes na educação para a construção de uma teoria que se fundamente na educação para a cidadania. Em outras palavras, Giroux aponta sobre a importância do conhecimento crítico do professor, quando este conhecimento se fundamenta no pensamento e na reflexão sobre sua própria forma de pensar, e que não se apresenta isolado de interesses e valores. O autor diz que

a capacidade de pensar sobre o pensamento aponta para um modo de raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia ‘congelada’ que impede uma crítica de vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. De forma semelhante, a racionalidade emancipatória aumenta seu interesse na auto-reflexão com ação social que visa criar as condições ideológicas e materiais nas quais as relações não-alienantes e não-exploradoras existem. Isso sugere uma visão da educação para a cidadania baseada em uma concepção diferente de sociabilidade e de relações sociais. (GIROUX, 1986, p. 249).

A partir das considerações de Giroux, fica claro que o ponto central de seu pensamento é a educação para a cidadania, começando pelo questionamento da sociedade que temos para pensar na sociedade que queremos. Se o almejado for um projeto de sociedade diferente do atual, então temos que redefinir esse projeto. A educação também se insere nesse processo de redefinição e por conseguinte a formação de professores.

Nesse sentido, Giroux (1986) defende o desenvolvimento de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade melhor, tendo como foco as escolas. Para isso, o autor entende que as percepções teóricas dos professores precisam ser expandidas, para permitir que eles pensem criticamente sobre seu

envolvimento no processo educacional, ampliando a visão sobre a realidade de que estes possuem.

No entanto, para que esse trabalho seja realizado com os professores, é necessário que os cursos de formação estejam também engajados com a perspectiva crítica. Por isso, Giroux (1997, p. 169) ressalta que a formação “requer novas formas de estudo acadêmico que impliquem definitivamente a faculdade universitária em reais esforços para definir projetos educacionais que sejam verdadeiramente transformadores.” É nesse sentido, portanto, que o desenvolvimento da consciência crítica, do conhecimento e do pensamento críticos são tidos como elementos importantes para o curso de Licenciatura - Pedagogia e para a formação dos professores em geral.

Na perspectiva de Giroux, o conhecimento e o pensamento crítico não se restringem apenas a habilidades de pensamento, mas são entendidos “como a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado... examinar criticamente a vida que levamos.” (GOULDNER *apud* GIROUX, 1997, p. 99).

Ao pensar a atividade docente numa perspectiva crítica, Giroux defende a formação baseada na concepção do professor como intelectual crítico transformador contrapondo-a às práticas de formação que se reduzem ao caráter instrumental.

Outro autor que analisa a atividade docente sob uma perspectiva crítica é José Contreras. O trabalho mais difundido deste autor no Brasil é o livro “Autonomia de professores”, que trazemos ao nosso trabalho. Contreras (2002), em sua obra, propõe uma análise crítica sobre o trabalho e a profissionalização de professores, focalizando a questão da autonomia.

O autor situa a autonomia como uma idéia vinculada ao propósito político de democratização da sociedade. Justificando sua idéia, o autor nos diz que

[...] a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas” . (CONTRERAS, 2002, p.186).

Para defender sua perspectiva, Contreras apresenta os elementos que embasam sua visão de autonomia, no contexto da prática de ensino. São eles: a *autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa*, para que a prática

de ensino se desenvolva por meio de valores educacionais em oposição às práticas instrumentais; *a autonomia como qualidade da relação profissional*, pois entende que autonomia não está desvinculada da interação com as pessoas com as quais se trabalha; *a autonomia como distanciamento crítico*, torna-se necessária para que a formação dos alunos tenha a qualidade de ser crítica também; *a autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo*, pois a autonomia está ligada ao auto-conhecimento e à construção pessoal no contexto das relações, assim como à consciência da própria parcialidade e da necessidade de ampliar nossa compreensão.

Para o autor, a perspectiva da autonomia dos professores é tratada de maneiras diferentes, tanto nas produções da área, quanto nas reformas educacionais. Porém, Contreras alerta para o tratamento que vem sendo dado à autonomia e questiona se realmente esta é almejada nas políticas como uma nova forma de relação entre sociedade e escolas.

Segundo Contreras (2002), é necessário discutir o sentido que vem sendo dado à autonomia, analisando ao mesmo tempo suas possibilidades e efeitos para a educação. No caso espanhol, o autor afirma que os princípios da descentralização dos currículos (autonomia curricular), por exemplo, faz parte das necessidades postas pelo neoliberalismo¹⁸.

Dessa forma, o que nos parece essencial é perguntar-nos sobre o sentido da autonomia para construir nosso próprio conceito e projeto de educação. É nesse sentido que é necessário um trabalho intelectual, conforme Giroux aponta em seus estudos. Isto é, questionar as concepções de sociedade, de ensino e de escola, assumindo a responsabilidade de desenvolver um trabalho crítico.

Para Contreras (2002), a visão que se tem sobre o papel dos professores e a forma de entender sua função na escola e na sociedade refletem um claro conteúdo. A definição do professor como intelectual transformador, defendida por Giroux, permite expressar o compromisso com um conteúdo muito definido, que é elaborar a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidades que se abrem à construção de uma sociedade mais democrática e justa, educando os

¹⁸ De acordo com Marilena Chauí (2001) o neoliberalismo é a denominação contemporânea do capitalismo, cuja principal característica é reduzir o político à economia. Em seus estudos a autora destaca como o neoliberalismo fixa realidades, principalmente a de que o cidadão é um consumidor.

alunos como cidadãos críticos, ativos e comprometidos com a construção de uma vida individual e coletiva, guiados por princípios de solidariedade e esperança.

Assim, conceber a atividade docente como atividade/trabalho intelectual significa desenvolver um conhecimento que reconheça e questione a natureza social da educação e sua relação com a ordem social vigente, assim como, analisar as possibilidades de transformação presentes no contexto do ensino, das aulas e da educação em geral.

É, pois, necessário expressar as possíveis articulações de um trabalho crítico com as experiências dos professores. Assim, a reflexão crítica é colocada como elemento importante na prática de ensino dos professores. Para o autor,

a reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar consequentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

A reflexão crítica da qual Contreras se refere se diferencia da que Schön propõe ao trazer a análise das condições históricas e sociais da prática educativa. Contreras (2002, p. 165) explica, baseado em Smyth e Kemmis, que

a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano.

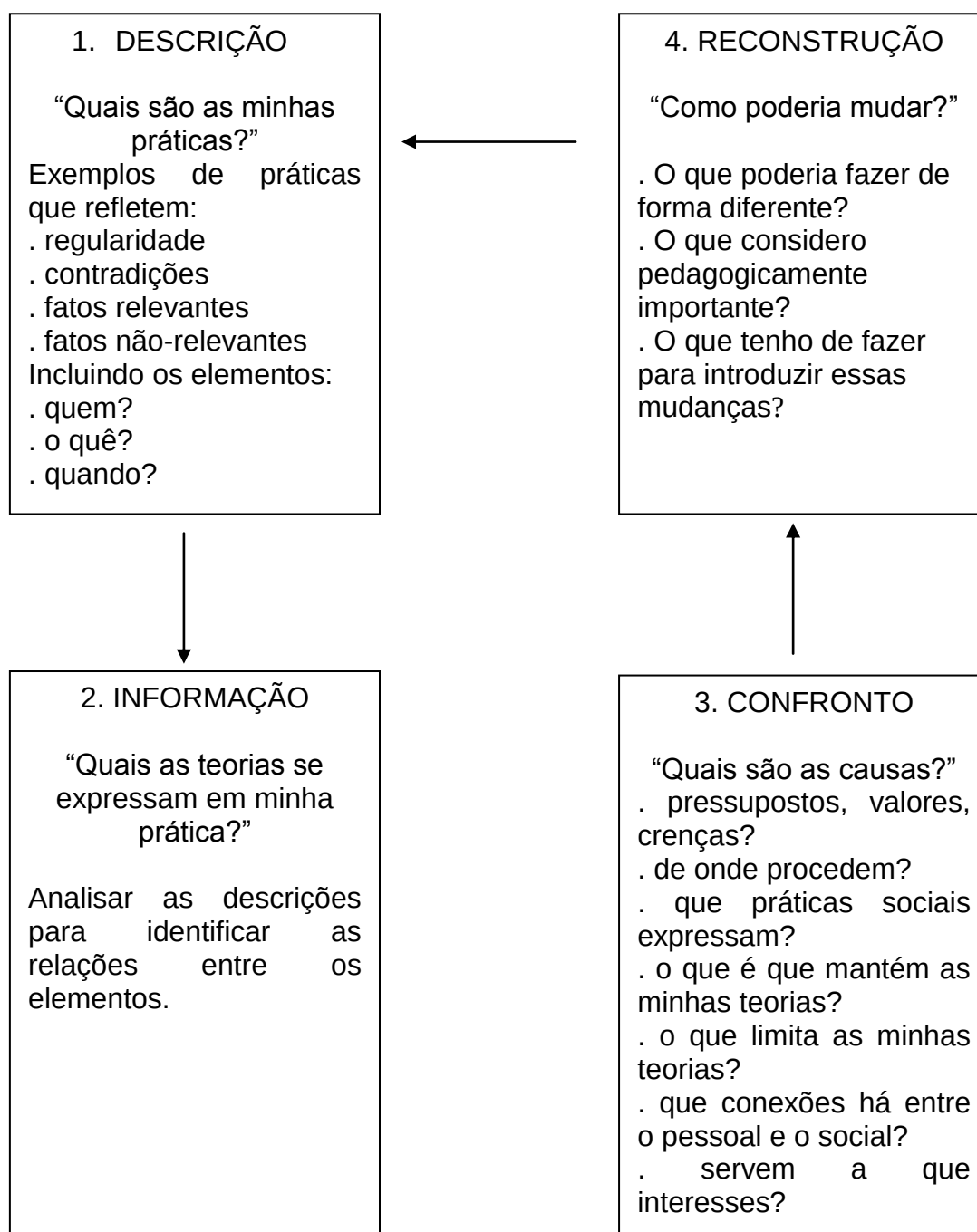
Por meio da reflexão crítica, é possível, então, ao professor avançar para um processo de transformação da sua prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectual crítico.

Para tanto, Contreras (2002) traz, com base em Smyth (1987), perguntas críticas que os professores deverão fazer a si mesmos. São elas:

- De onde procedem historicamente as idéias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- Como cheguei a apropriar-me delas?
- Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- A que interesses servem?

- Que relações de poder estão implicadas?
- Como estas idéias influem no meu relacionamento com os alunos?
- À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

Contreras (2002) também apresenta o processo de reflexão crítica, também elaborado por Smyth (1991), compreendendo quatro fases que representam os tipos de reflexão que os professores deveriam adotar para desenvolver seu papel enquanto intelectuais. Vejamos o que ele nos traz.



QUADRO 1 – O processo de reflexão crítica da prática de ensino.

Para Contreras (2002), esse processo de reflexão crítica é muito importante para que o professor transforme sua prática pedagógica mediante sua transformação como intelectual crítico, porquanto a reflexão crítica não pode ser compreendida como um processo de pensamento sem orientação, mas sim como um processo de pensamento que tem o objetivo de definir e tomar posição perante os problemas. Dessa forma, a reflexão crítica exige a análise das condições sociais e históricas, motivo pelo qual substancialmente difere da perspectiva de reflexão que a racionalidade prática propõe.

A reflexão na proposta de uma formação crítica visa a conscientização sobre os fatores políticos, sociais e econômicos que condicionam a prática educativa expressando a necessidade de um compromisso político da formação com a transformação, na medida em que seu conteúdo se vincula a um projeto político que almeja a construção de uma sociedade diferente da que estamos vivenciando agora.

Paulo Freire é outro autor que evidencia uma perspectiva crítica sobre a educação, tendo produzido diversos trabalhos que expressam seu compromisso com uma educação emancipatória.

Embora Freire tenha desenvolvido muitos conceitos importantes para a Pedagogia Crítica, trazemos para nosso trabalho, o conceito de conscientização como elemento crucial na formação crítica do professor.

Freire (1980) consolidou a conscientização como termo central de suas idéias sobre educação, tendo como base algumas convicções: a educação é de fato uma prática da liberdade e um ato de conhecimento que permite aproximar o homem à realidade de forma crítica, para modificá-la. Nesse processo, o homem, num primeiro momento, aproxima-se da realidade de maneira espontânea e ingênua. E esta aproximação só deixará de ser uma apreensão espontânea da realidade a partir do momento em que o homem a tome como objeto de conhecimento e assuma uma posição epistemológica.

Neste sentido, “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem os mundos”. (FREIRE, 1980, p. 26).

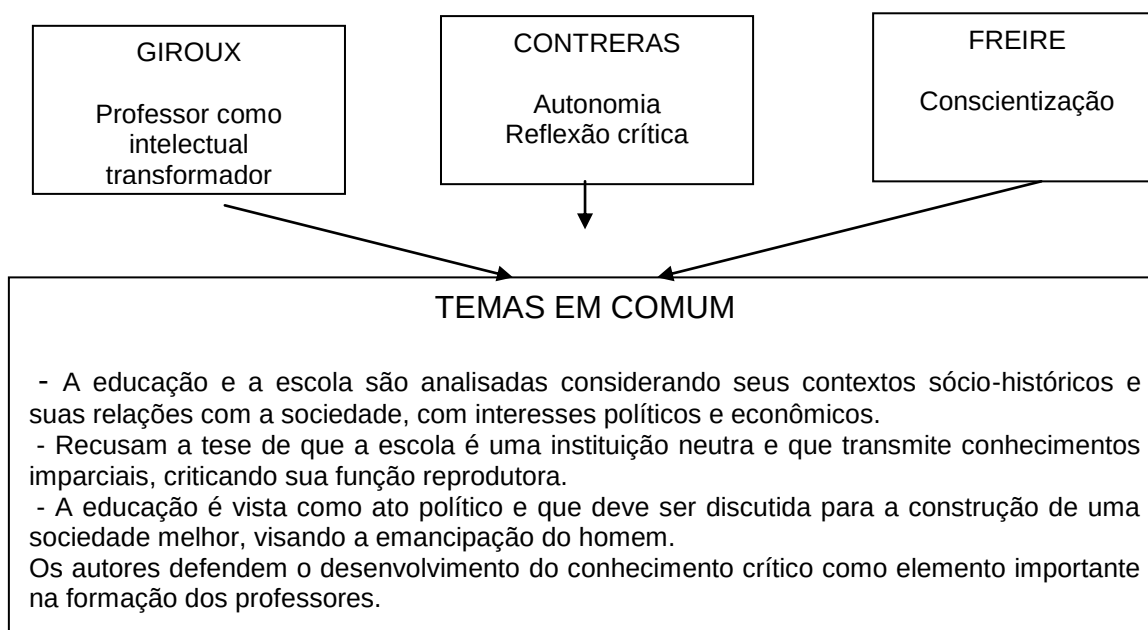
Freire atribui à conscientização o desvelamento da realidade, que permite analisá-la para além do “estar frente à realidade, assumindo uma posição falsamente intelectual”. Isto significa que a conscientização é compreendida como

uma unidade dialética, na relação entre ação-reflexão e consciência-mundo, e como atitude crítica. Assim,

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica¹⁹ que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho de desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1980, p. 29).

Argumentando que a educação deva propiciar uma reflexão, auto-reflexão e libertação aos homens, Freire considera que a conscientização, como ato de conhecimento crítico da realidade, deve ser constante na vida dos homens.

Giroux, Contreras e Freire tratam de temas comuns e partem de conceitos básicos que propiciam reflexão sobre os problemas educacionais. Para mostrar as aproximações dos estudos desses autores, organizamos um quadro que demonstra, de forma sucinta, as contribuições dos autores tomados como referenciais para uma formação crítica.



QUADRO 2 - Síntese das contribuições de Giroux, Contreras e Freire. Elaborado pela autora.

¹⁹ Freire (1980) refere-se à utopia não como algo irrealizável. Para ele, utopia implica num compromisso histórico que significa denunciar e anunciar a estrutura.

A partir da compreensão de educação, numa perspectiva crítica, que reconheça a sua natureza política, os autores apontam para a necessidade de se pensar numa linguagem de possibilidades, apontando para a mudança e a transformação da educação e da escola que temos.

No capítulo que se segue trazemos a trajetória metodológica de nossa pesquisa.

3. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com o objetivo de investigar a formação do licenciando-pedagogo no contexto das reformulações curriculares, buscamos neste trabalho: analisar como os documentos oficiais - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Projeto Pedagógico de Curso- expressam uma perspectiva crítica, bem como descrever o processo de elaboração do PPC do curso de Pedagogia e as mudanças realizadas a partir das diretrizes nacionais, tendo em vista a formação do pedagogo numa perspectiva crítica. Para tanto, foi necessário também investigar como os formadores compreendem a formação do pedagogo nesta perspectiva.

Para realizarmos o nosso estudo foi necessário ter como fontes de informação, os documentos oficiais e os professores formadores que vivenciaram o processo de elaboração do novo projeto do curso de Pedagogia investigado.

Em relação aos objetivos que traçamos, consideramos que a abordagem qualitativa é a mais apropriada para este trabalho na medida em que esta abordagem aponta para a necessidade do pesquisador investigar o objeto de estudo, interessando-se mais pelo processo do que pelo resultado. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e os dados obtidos são fornecidos por meio de palavras.

Chizzotti (2006, p. 79) também esclarece que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Para este trabalho, a abordagem qualitativa sustenta nosso objetivo de investigar a compreensão de professores formadores sobre a formação crítica do pedagogo, no contexto das reformulações curriculares, partindo do pressuposto de que a compreensão destes professores é impregnada de significados e relações com suas práticas em sala de aula.

Como buscamos conhecer a perspectiva dos professores formadores acerca da formação crítica do pedagogo, especificamente em uma instituição (UEPG), a pesquisa qualitativa se mostrou mais adequada ao nosso trabalho.

A seguir, contextualizamos o cenário da pesquisa e buscamos caracterizar os sujeitos participantes.

1. A instituição investigada

O estudo foi desenvolvido em uma instituição pública do Estado do Paraná, que entre outros cursos, oferece o de Pedagogia. A escolha por essa instituição deu-se a partir de algumas motivações: o vínculo que temos; o fato desta instituição ser considerada como um grande centro de formação no estado; e porque esta instituição encontra-se com turmas em formação, com projeto de curso reformulado recentemente, a partir das novas diretrizes para a formação de pedagogos.

O curso de Pedagogia focado funciona há 46 anos e já passou por várias reformulações curriculares. A última realizada ocorreu no ano de 2006 em decorrência da implantação das novas diretrizes emanadas do CNE. O currículo, sob a vigência das novas diretrizes, passou a funcionar a partir do ano de 2007 e atualmente encontra-se em seu segundo ano de funcionamento.

O curso conta com uma carga horária de 3.260 horas/aula, com duração mínima de quatro anos. Para a formação básica geral está previsto 1.326 horas/aula para disciplinas e 510 horas/aula para prática de ensino. Para a formação Específica Profissional está previsto 612 horas/aula para disciplinas e 408 horas/aula para Estágio Curricular Supervisionado. Para a parte de Diversificação ou aprofundamento são 204 horas/aula e para as Atividades acadêmico-científico-culturais são 200 horas/aula.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia obedece ao padrão estabelecido para todos os cursos da universidade pela PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação) e contemplam os seguintes aspectos: dados de identificação, resultados da avaliação do curso, princípios norteados do projeto pedagógico (finalidades e campo de atuação; competências e habilidades básicas exigidas para o profissional; perfil profissional; perfil do formador e processo e sistema de avaliação do rendimento escolar), componentes curriculares (disciplinas de formação básica, de formação específica profissional, disciplinas de diversificação ou aprofundamento, atividades complementares; ementas e bibliografia; integração graduação e pós-graduação; matriz curricular; prática de ensino enquanto componente curricular; organização – formato dos estágios; organização do TCC), corpo docente, recursos materiais existentes.

No Projeto Pedagógico de Curso – PPC, o curso de Pedagogia da UEPG tem como finalidades:

- a formação de professores para o exercício de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- a formação de professores para disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (Curso Normal);
- a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

2. Os sujeitos da pesquisa

Para a realização de nosso estudo, entramos em contato com a coordenadora do curso e solicitamos sua autorização, entregando-lhe uma carta contendo nossas intenções de pesquisa. Obtivemos sua autorização após o encaminhamento da carta ao Colegiado do Curso. É pertinente ressaltar que não houve resistência ou outra dificuldade em realizar a pesquisa, contamos com uma recepção atenciosa concedida tanto pela coordenação, quanto pelos professores para a realização do nosso trabalho.

Os sujeitos que delimitamos para a pesquisa são os professores formadores. Em face de o curso encontrar-se no seu segundo ano de funcionamento, após a reestruturação, não fizeram parte desse estudo, os discentes, pois estes estão ainda nos dois primeiros anos da formação.

O contato com os professores deu-se por intermédio da coordenação e também pessoalmente. No momento da entrevista, o professor formador foi informado sobre a pesquisa, com a devida explicação sobre o consentimento e publicação dos dados, assim como a garantia de não-identificação.

Fizeram parte desse estudo dez formadores que lecionam no curso e/ou atuam ou atuavam como membros do Colegiado do Curso e participaram e/ou acompanharam o processo de re-elaboração curricular. Dos nove formadores, um é especialista, cinco são mestres, três são doutores e um está realizando o doutorado.

Todos os professores possuem Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE).

Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos a letra F e um número, assim diferenciando os formadores.

3. Os procedimentos de coleta de informações

Para esta pesquisa, tomamos como fontes de informação os documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE nº. 1/2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE nº. 1/2006), o Projeto Pedagógico de Curso, bem como, as entrevistas realizadas com os formadores do curso de Pedagogia.

3.1. A pesquisa documental das Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE nº. 1/2002 e Resolução CNE nº. 1/2006 e do Projeto Pedagógico de Curso

As primeiras fontes de informação são as orientações legais para a formação dos professores que representam as perspectivas do Estado para construção de um projeto educacional. Estas diretrizes, em forma de Resoluções, são prescrições para a construção de um projeto de curso.

A segunda fonte é o Projeto Pedagógico de Curso tomado com expressão das intencionalidades do coletivo dos professores.

De acordo com Veiga (2000), um projeto pedagógico representa as intencionalidades e decisões decorrentes da reflexão e do posicionamento dos formadores a respeito da sociedade, da educação e do homem.

Com base nas considerações de Veiga, buscamos por meio da leitura do PPC, analisar como este documento expressa a formação crítica do pedagogo, tendo em vista os princípios norteadores e pedagógicos do projeto.

As DCN e o PPC, como fontes de informação foram analisadas a partir da análise documental. Esta pesquisa documental representa uma forma de obter maior aprofundamento acerca dos aspectos legais, classificando e organizando os dados de acordo com nosso objeto de estudo.

Ludke e André (1986, p. 38) explicam, referendando Caulley (1981), que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para nosso estudo, a pesquisa documental tornou-se necessária para as análises.

3.2 As entrevistas

Outra fonte de informações consistiu na realização de entrevistas com a Coordenadora do curso e com professores formadores que lecionam no mesmo e/ou acompanharam/participaram da re-elaboração curricular.

Buscamos nesse procedimento de coleta de dados, perceber como a formação está sendo compreendida a partir da reestruturação do curso pelos sujeitos responsáveis pela formação dos licenciandos-pedagogos.

Para Duarte (2004), as entrevistas

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Assim, optamos por entrevistas semi-estruturadas, que nos permitiram focalizar e coletar as informações para nossa investigação. Para realizá-las, elaboramos um roteiro com as questões pertinentes ao nosso objeto de estudo, conforme Anexo 1.

Para a realização das entrevistas, entramos em contato pessoalmente ou por telefone com os participantes, a fim de agendar o encontro. Dessa forma procuramos fazer com que a entrevista pudesse ser realizada de acordo com a possibilidade de cada participante e assim evitar algum contratempo.

Antes de iniciar a entrevista, solicitamos ao participante o preenchimento de um formulário com dados para sua caracterização profissional na instituição investigada. Já no período em que iniciávamos a entrevista, quando o modo gravar era acionado, foi esclarecido ao participante sobre a autorização e publicação do seu conteúdo e garantia de não-identificação, mediante seu consentimento para a entrevista. No momento de conduzir a entrevista, apresentamos ao participante o nosso roteiro com as questões que seriam perguntadas.

As entrevistas realizadas são apresentadas no Quadro 3:

SUJEITOS	DIA DA ENTREVISTA	HORÁRIO DA ENTREVISTA
Formador 1 (F1)	07/08/2008	20:00
Formador 2 (F2)	13/08/2008	14:00
Formador 3 (F3)	08/08/2008	09:00
Formador 4 (F4)	11/08/2008	15:00
Formador 5 (F5)	20/08/2008	13:30
Formador 6 (F6)	29/08/2008	14:30
Formador 7 (F7)	25/06/2008	08:00
Formador 8 (F8)	01/09/2008	14:00
Formador 9 (F9)	23/10/2008	15:00
Formador 10 (F10)	10/11/2008	14:00

QUADRO 3: Relação das entrevistas realizadas.

4. Os procedimentos de análise dos dados

Para a análise das diretrizes elaboramos um glossário com base no referencial teórico da Pedagogia Crítica, o qual foi aplicado à leitura dos documentos para guiar nossa busca no sentido das palavras e conceitos correspondentes. No Anexo 2, trazemos o glossário.

Em relação às entrevistas, a análise pautou-se pelos seguintes passos.

O primeiro passo foi dedicado à leitura das entrevistas, estabelecendo-se o contato inicial com o material escrito, para conhecer o seu texto. Essa leitura foi realizada por diversas vezes, tendo como foco as perguntas ou problemas propostos.

Depois dessa leitura, demarcamos os trechos que seriam analisados de acordo com as questões com vistas a proceder a inferências objetivas acerca das características das mensagens textuais.

O passo seguinte consistiu no processo de codificação, pelo qual agrupamos os dados em unidades temáticas que representam seus conteúdos. O critério que utilizamos foi o semântico – de categorias temáticas.

Após a delimitação das unidades, realizamos o próximo passo: a categorização temática final. Nessa etapa de análise das entrevistas, classificamos o conteúdo, agrupando os elementos conforme suas semelhanças. Utilizamos o critério da

semântica, para obtermos as categorias temáticas finais correspondentes às unidades de análise. Organizamos o material, conforme ilustrado no Anexo 3.

Expressamos abaixo, as unidades que direcionaram a análise das entrevistas.

- Elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC):
 - processo de elaboração
 - encaminhamentos de órgãos superiores
 - envolvimento dos professores formadores
 - relação com as escolas
 - impasses surgidos durante a elaboração
- Principais mudanças realizadas no PPC atual em relação ao anterior;
- Concepções dos professores formadores sobre a formação, após a reformulação;
- Concepções dos professores formadores sobre a formação crítica e as disciplinas/ áreas de conhecimento/ práticas que proporcionam esta formação;
- A formação crítica na disciplina/ prática que ministram;
- As condições institucionais necessárias para a concretização do PPC.

Após o processo da categorização temática, iniciamos o passo final: a discussão dos dados à luz do referencial teórico que embasou nosso trabalho.

No próximo capítulo mostraremos o tratamento que demos aos documentos oficiais e às entrevistas.

4. A REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UEPG E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Para analisar as diretrizes e o PPC elaboramos um glossário crítico, com base no referencial teórico de nosso trabalho, tendo em vista analisar como os documentos oficiais expressam a formação crítica na formação docente do pedagogo.

Nosso glossário crítico contém dezenove vocábulos obtidos por meio da leitura das obras de Giroux (1997), Contreras (2002) e Freire (1980), o qual foi colocado na forma de uma tabela, que foi utilizada como elemento auxiliar das análises.

4.1. Análise das diretrizes das licenciaturas, das diretrizes da Pedagogia e do PPC

Nas diretrizes e no PPC analisados procuramos identificar unidades comuns que se referem aos princípios norteadores da formação. Embora os três documentos não apresentem uma padronização dos termos para a identificação clara de seus princípios norteadores, obtivemos as seguintes unidades temáticas:

- A relação teoria e prática
- A pesquisa como elemento essencial na formação de professores

Uma vez identificadas as unidades, realizamos suas análises, buscando apoio em nosso glossário crítico.

4.1.1 A relação teoria e prática

No contexto das reformulações curriculares nacionais, a relação teoria e prática é tomada como um dos aspectos fundamentais. Para a análise desta unidade, tomamos como princípio o conceito de práxis enquanto unidade dialética, não dicotômica.

O conceito de práxis, segundo Ghedin (2002, p. 133) “é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”.

As diretrizes das licenciaturas em sua maneira de conceber o currículo e o ensino, marcam como cerne da relação teoria e prática a noção de competências.

O termo competência foi apresentado no sistema educacional brasileiro como um novo paradigma para as reformas curriculares. Para Masson (2003) e Silva (2007), a introdução da idéia de competência está relacionada à tentativa em adequar as políticas educacionais ao modelo de desenvolvimento econômico, visando uma formação de recursos humanos mais apta às mudanças.

Na Resolução CNE/CP nº. 1/2002 observamos a ênfase dada às competências ao longo de todo o seu texto, mas o documento não define o que seja competência, embora possamos perceber que o uso do termo está relacionado ao desempenho e desenvolvimento profissional dos professores.

Realizamos um procedimento quantitativo e constatamos que o termo competências aparece dezesseis vezes com esse sentido semântico. Todavia, foi no Referencial para Formação de Professores (1999, p. 61) que encontramos a definição para o termo como: “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder diferentes demandas das situações de trabalho”.

Entendemos que é necessário uma atitude crítica que vá além da compreensão do termo competência no sentido em que ele é proposto nos documentos oficiais. Nesse sentido, Rios (2001) alerta para o modismo com que o termo competências vem sendo utilizado sem que se discuta sobre as condições reais do contexto educacional e sua transformação.

Na perspectiva crítica, estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Ensino e aprendizagem da Competência Docente em Licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de Licenciatura” contribuem para que possamos ressignificar a formação de professores na perspectiva colocada por meio do conceito de competências, e conferir-lhe uma nova significação para a perspectiva do letramento docente. Assim

se colocamos a perspectiva da formação em termos de letramento docente, temos em vista o desenvolvimento dos professores como intelectuais transformadores (Giroux, 1997), e não simplesmente como técnicos, ou práticos, como querem as racionalidades difundidas no atual momento educacional brasileiro. (LAROCCA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a noção do letramento docente insere-se na idéia de práxis, descortinando possibilidades para realizar a leitura de mundo e leitura da escola na busca de uma educação emancipatória.

Continuando a análise da relação teoria e prática, vemos que, na mesma direção da proposição das competências como concepção nuclear, os documentos oficiais enfatizam a prática como elemento que deve ganhar destaque na formação do professor. Esse aspecto é evidenciado na Resolução CNE/CP nº. 2/2002, que ampliou a carga horária da prática, descrito no Art. 1º, incisos I, II, III, IV.

Segundo Schneider (2007), a prática tornou-se um componente curricular para atender antigas reivindicações acerca da formação de caráter técnico, adotando como princípio a simetria invertida. A simetria invertida é tratada nas diretrizes para as licenciaturas enquanto situação de formação e exercício que favorece aos licenciandos passar por experiências enquanto aluno, durante o seu processo de formação, vivenciando situações da sua profissão em lugar similar ao que vai atuar, porém em uma situação invertida.

A tônica da atividade educativa não está em inquirir sobre os conhecimentos válidos ou, então, por que a opção por estes e não por outros conhecimentos, mas tornar os conteúdos ensinados aplicáveis ao contexto da ação pedagógica, no universo da atuação prática do futuro professor. (SCHNEIDER, 2007, p. 90).

Nesse sentido é importante atentar para a tendência atual de priorizar a ação sobre a reflexão, a prática sobre a teoria, tendência essa que denota numa concepção pragmática que orienta a formação de professores para um fim utilitarista e instrumental.

Dias e Lopes (2003) analisam a relação entre as competências e os enfoques curriculares instrumentais. Seus estudos revelam que existem aproximações entre a reforma curricular brasileira atual e as propostas desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970 pelos currículos de formação baseados em competências e desempenho nos Estados Unidos – o CBTE e o PBTE²⁰.

Percebemos, então, que o destaque dado à prática profissional, além de ser tomada como referência, também mostra o caráter instrumental desta concepção para a formação de professores.

²⁰ CBTE: (Competency- Based Teacher Education) Formação do Professor Baseada em Competências e PBTE: (Performance- Based Teacher Education) Educação do Professor Baseada em Desempenho. (DIAS; LOPES, 2003, p.1162).

Em relação às diretrizes da Pedagogia, o termo competências não ganha destaque em seu texto. Em consideração ao que Vieira (2007, p. 87) denominou como “expressão das correlações de força presentes no campo educacional” e Scheibe (2008) de “solução negociada”, as diretrizes da Pedagogia incorporaram concepções que vinham sendo discutidas e defendidas pelas entidades acadêmicas de forma a pensar numa educação para a emancipação, como por exemplo; a docência como base do curso de Pedagogia e a base comum nacional, que entre outros princípios, trata da interação teoria e prática.

Outro ganho das entidades acadêmicas que pode ser constatado é a estrutura para o curso de Pedagogia, que passou a ser constituída por núcleos (Art. 6º): um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integrados. Esses núcleos prevêm estudos sobre a realidade educacional, teorias da educação, multiculturalismo, diversidade, reflexão crítica, envolvimento com pesquisa, entre outros.

Verificamos, portanto, que as diretrizes da Pedagogia dão indícios de aproximação com uma perspectiva de formação crítica, que podem ser evidenciados pelos aspectos que pontuamos e por outros ao longo do documento, como por exemplo:

- no Art. 2º, parágrafo 2º: que evidencia uma formação que se pautem em estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica;
- no Art. 3º: que coloca que o trabalho do professor deve pautar-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; educar para a cidadania, pesquisa e gestão democrática.
- No Art. 5º: atuar com ética e compromisso para construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; identificar problemas e propor ações para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças.

Exemplos como esses ilustram conteúdos de uma perspectiva crítica. Porém, ao lado destes também encontramos elementos pautados pela racionalidade prática, como evidenciamos no Art. 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, **cujas consolidação será proporcionada no exercício da profissão,**

fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Grifo nosso). (BRASIL, 2006).

A observação que fazemos se refere ao contexto mencionado em que os conhecimentos serão consolidados.

Giroux (1997) argumenta que o desenvolvimento das concepções de formação de professores que só enfatizam a prática em sala de aula, “o como fazer”, negam a necessidade do pensamento crítico. Segundo, o autor:

No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 158,159).

Mediante esta distinção, consideramos que a formação deverá contemplar dimensões prática, técnica e crítica que se pautem em valores para a construção de uma sociedade melhor e que garantam ao pedagogo uma formação não-fragmentada e aligeirada.

Entretanto, cabe perguntarmos se por meio das diretrizes ficam claras as orientações necessárias para a organização e consolidação de cursos de Pedagogia que contribuam para a emancipação do homem e transformação da sociedade.

Em relação ao PPC, analisando constatamos que a pesquisa é priorizada como um dos componentes da prática pedagógica para articular teoria e prática e o desenvolver do trabalho interdisciplinar.

Vejamos a seguir, a análise da pesquisa como elemento essencial na formação de professores.

4.1.2. A pesquisa como elemento essencial na formação de professores

Esta unidade aparece nos documentos analisados como um dos elementos essenciais na formação de professores.

A pesquisa nas diretrizes das licenciaturas é compreendida como elemento necessário para o exercício da profissão, na medida em que busca a “compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia

na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino”. (BRASIL, 2001, p. 28).

Da mesma forma que a relação teoria e prática, a idéia de pesquisa também vincula-se ao exercício da prática profissional, sendo concebida sob esse mesmo enfoque.

Para Schneider (2007, p. 37), a pesquisa, enquanto princípio formativo nas diretrizes está relacionada à capacidade do professor pesquisar a sua própria prática com vistas a resolver problemas do cotidiano e não necessariamente “ao desenvolvimento de uma postura investigativa relacionada à produção de conhecimentos científicos e culturais.”

Ora, o processo de investigação, quando vinculado a problemas do cotidiano, sem aparatos éticos, políticos, sociais e culturais, pode limitar a atuação do professor a “dimensão técnico-operacional, reforçando princípios conservadores.” (SCHNEIDER, 2007, p.137).

Assim, a concepção de pesquisa expressa nas diretrizes limita-se à prática do professor.

Contreras (2002, p. 144) adverte sobre os limites desta concepção, ao dizer que “não teria sentido reduzir o foco de pesquisa dos professores sobre sua própria prática a um aspecto que, embora crucial, reflete só uma visão restrita do que constitui verdadeiramente seu trabalho.” Isto porque, explica o autor, a concepção do professor como pesquisador da sua própria prática não contempla a compreensão crítica do contexto social em que se desenvolve a ação educativa.

Portanto, podemos constatar que os princípios que norteiam a orientação para a formação de professores da educação básica possuem caráter reducionista e estão centrados na racionalidade prática.

Diferentemente, o modelo de formação que se apóia na concepção de professores como intelectuais críticos sugere que:

[...] tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem ‘naturalmente’ pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Uma formação verdadeiramente crítica pressupõe a necessidade de desvelar os determinantes econômicos da educação e do contexto social, político e econômico, desmistificando a neutralidade da educação e a naturalização e individualização dos problemas sociais.

A análise que realizamos sobre as diretrizes das licenciaturas coloca em evidência o caráter pragmatista das orientações curriculares. Nesse sentido, as críticas que fizemos à perspectiva das competências, como novo paradigma para a formação dos professores, referem-se à ênfase nas práticas, ao individualismo da reflexão, à restrição da pesquisa ao contexto da sala de aula e a ausência de análise crítica sobre o contexto político, social e econômico. A pesquisa entendida como elemento essencial na formação de professores, está prevista nas diretrizes das licenciaturas na perspectiva de “pesquisa da prática”.

Nas diretrizes da Pedagogia observamos que o enfoque para a pesquisa assume uma perspectiva diferente das diretrizes das licenciaturas.

Segundo Vieira (2007, p. 87), “o processo que culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia é expressão das correlações de força presentes no campo educacional”, pois existiam dois projetos fundados em concepções de educação e de formação distintas. Tinha-se um projeto baseado na concepção de formação fundada na perspectiva prática, apresentado pelo CNE e outro projeto baseado na concepção histórico-crítica fundada na perspectiva emancipatória, apresentado pelas entidades acadêmicas. Isto explica a presença, não tão clara, de alguns dos princípios defendidos por essas entidades para a formação do pedagogo no texto da Resolução. Observamos neste texto, também, a ausência da descrição de competências, pois as entidades acadêmicas manifestavam-se contrárias a esta perspectiva para a reformulação curricular.

A proposta defendida pelas entidades acadêmicas era de que as diretrizes deveriam atender a duas teses: a primeira referente à docência como base do curso de Pedagogia, e a segunda referente ao curso de Pedagogia – licenciatura e bacharelado, ao mesmo tempo, porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação.

De acordo com ANFOPE, ANPed e CEDES (2004), a concepção de docência supõe uma sólida formação teórica e interdisciplinar; articulação entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social do professor; trabalho coletivo que

propicie maior unidade do trabalho; formação continuada e avaliação constante do processo de formação.

Nessa concepção, a formação não se resume ao domínio de técnicas, tão pouco à aquisição de competências para resolver os problemas surgidos na prática, mas refere-se a uma perspectiva crítica que se contrapõe à formação fragmentada e instrumentalista.

Em relação ao PPC do curso investigado, o mesmo se propõe a oferecer uma formação inicial para a pesquisa desde a sua 1ª série, iniciando pelos fundamentos da pesquisa para gradativamente, nas 2ª e 3ª séries, ir aprofundando os conhecimentos e assim delimitar o objeto de investigação na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica.

Para melhor compreendermos a concepção de pesquisa formulada para o curso, recorreremos às ementas das disciplinas Metodologia da Pesquisa em Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica I e Pesquisa e Prática Pedagógica II.

Em Metodologia da Pesquisa em Educação está previsto o ensino de noções introdutórias da pesquisa em educação, como: conceito de pesquisa, seu papel na sociedade, metodologias e abordagens.

Na Pesquisa e Prática Pedagógica I prevêm-se: o estudo da prática educativa escolar e suas relações no contexto histórico-político-social-cultural; a problematização do cotidiano da escola e da sala de aula nas dimensões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, estruturais e didáticas; assim como a instrumentalização para a pesquisa e elaboração de projeto de pesquisa e seminários de discussão.

Para Pesquisa e Prática Pedagógica II, os conteúdos da formação são voltados para investigações na prática educativa escolar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Gestão educacional. Também está previsto o refinamento do projeto de pesquisa, a redação acadêmica e o desenvolvimento do processo de pesquisa propriamente dito.

Pelo conteúdo das ementas, a formação para a pesquisa engloba o princípio da pesquisa voltada para a própria prática do profissional. Isto pode ser evidenciado pela associação, desde a nomenclatura da disciplina, da pesquisa com a prática pedagógica.

Estamos, pois, diante da concepção de que o professor deve investigar a própria prática, sendo a sala de aula e as escolas o *lócus* a ser pesquisado.

Entendemos que este tipo de pesquisa é relacionada, apenas, à resolução de problemas do cotidiano, o que não garante, necessariamente, ao pesquisador uma apreensão da totalidade dos contextos em que se dá a ação educativa, uma vez que o âmbito teórico da Educação, e da produção de conhecimento novo, não são privilegiados.

Segundo Contreras (2002, p. 146), é fundamental dispor de uma teoria para dialogar sobre as restrições que a prática estabelece às concepções do professor, de forma a despertar o potencial transformador da prática. É necessário desenvolver, portanto, uma consciência crítica que supere essa limitação e vise à emancipação pela Educação e não somente a resolução dos problemas mais imediatos.

Outro aspecto que consideramos é que a formação para a pesquisa também aparece relacionada com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), evidenciando assim que a pesquisa é vista por sua dimensão técnica e instrumental da prática.

De acordo com Lenoir (2006) a pesquisa pode ser entendida sob duas perspectivas: a do “estar em pesquisa” e a do “fazer pesquisa”. “Estar em pesquisa”, explica o autor baseando-se em Beillerot, é refletir sobre os problemas e dificuldades encontradas no cotidiano. Já “fazer pesquisa” abrange processos que envolvem a produção de conhecimento, a investigação e a comunicação dos resultados.

Após análise dos documentos, podemos dizer que no cenário das reformulações curriculares está presente a concepção do “estar em pesquisa”, no sentido que a formação de professores abrange os aspectos relacionados à prática pedagógica.

4.2 O que dizem os formadores do curso de Pedagogia investigado

De acordo com os objetivos de nosso trabalho, partimos de questões básicas chamadas de unidades de análise que serviram para orientar as entrevistas com os formadores. Utilizamos as seguintes unidades de análise:

- Elaboração do Projeto Pedagógico de Curso;
- Principais mudanças realizadas no PPC atual em relação ao anterior;

- Concepções dos professores formadores sobre a formação numa perspectiva crítica, assim como as disciplinas/ áreas de conhecimento/ práticas que proporcionam esta formação;
- A formação numa perspectiva crítica na disciplina ministrada pelo formador;
- Condições institucionais necessárias para a concretização do PPC.

A partir dessas unidades, obtivemos as categorias expressas a seguir.

4.2.1. O aligeiramento da elaboração do PPC

Esta categoria refere-se aos dados encontrados no que diz respeito à elaboração do PPC.

Este aligeiramento é representativo do prazo institucional escasso determinado para a elaboração do projeto do curso.

De acordo com os professores, as discussões acerca da reestruturação já aconteciam antes da aprovação das novas diretrizes, em face, principalmente, da instabilidade acerca da identidade do curso de Pedagogia. Vejamos como os professores expressam as inquietações:

(...) embora as diretrizes não tivessem sido aprovadas, a gente achou importante já começar a pensar num texto que evidenciasse quais eram nossas preocupações, as nossas concepções, o que nós considerávamos como centrais para a formação do pedagogo. (F5).

Esse processo que o curso de Pedagogia começou (...) começou antes mesmo dessas diretrizes. Como? Pensando que pedagogo é esse? Pensando sobre a estrutura do nosso curso, a organização das disciplinas, o grande objetivo do curso de Pedagogia, afinal que profissional formar? Que características, o que não poderíamos abrir mão. Nós ficávamos fazendo essas discussões no colegiado e a partir dos fóruns de Pedagogia, que nós estivemos organizando justamente para que nesse fórum nós discutíssemos os documentos que estavam vindo do Conselho Nacional de Educação sobre o possível documento das diretrizes e também discutindo a própria questão do nosso curso. (F7).

Pelas verbalizações é possível observar que os formadores do curso já estavam discutindo sobre a formação do pedagogo, levantando questões que vinham sendo debatidas pelo CNE e pelas entidades acadêmicas desde a década de 1980, em torno da identidade do curso de Pedagogia. Esse período considerado longo, foi marcado por divergências entre concepções que almejavam projetos distintos para a formação do pedagogo, já explicitados.

Assim que as diretrizes foram definidas (em maio de 2006), a instituição determinou o prazo de dois meses para a elaboração do projeto. Este prazo foi considerado curto por alguns formadores, impossibilitando discussões mais amplas sobre a formação oferecida pela instituição. Notemos:

Essa pressão para que o projeto do curso fosse elaborado num determinado prazo muito exíguo, impediu que reflexões mais profundas ocorressem. Há instituições que até agora não se adequaram seu projeto de curso às novas diretrizes porque elas pensaram que seria mais prudente fazer uma discussão mais ampla e mais profunda. O que não aconteceu, na nossa universidade, havia sim uma discussão anterior às diretrizes, mas após as diretrizes, houve muito pouco tempo para amadurecer idéias, até para pensar melhor como encaminhar o que as diretrizes estavam propondo. (F5).

O tempo era nosso inimigo, porque foi muito corrido. Se a gente tivesse que refazer, claro que lendo, hoje a gente vê coisas que deveriam ter sido amadurecidas, até o texto escrito, de uma forma, talvez, mais elegante, acadêmica. Parece que ficou um pouco truncado. Não dava tempo de retomar, ler com mais calma. (F1).

A discussão foi muito pequena. O tempo que nós tivemos foi muito curto para você pensar no curso, onde você pudesse estar sustentando as necessidades reais que o curso precisava. (F8).

Para atender uma data estabelecida pelos conselhos superiores, a coordenação do curso de Pedagogia naquele momento entendeu que teria que apressar o processo, vou usar um termo, atropelar o processo. Muito mais para atender um prazo do que para pensar numa organização mais amadurecida mais organizada e mais sistematizada. (F7).

A elaboração do PPC foi caracterizada pelos professores mais pelas exigências burocráticas, em que o atendimento às formalidades dos órgãos superiores teve peso maior. Ao perguntarmos sobre o encaminhamento dos órgãos superiores, os professores expressaram suas percepções em relação ao cumprimento das orientações da instituição. Os professores F1 e F2 expressam bem essa situação:

Processo normal na instituição, ele foi protocolado no prazo correto, certinho. Aí tem o encaminhamento normal com as cartas de aceite dos dois departamentos, onde as disciplinas estavam vinculadas, alocadas. Então, todas as disciplinas alocadas, os departamentos fizeram suas análises(...) É um processo bastante formal, bem instruído pela PROGRAD e ele segue esse formalismo todo. Não pode faltar absolutamente nada, etapas muito certas a serem seguidas. (F1).

(...) os encaminhamentos feitos sempre partindo do que foi estabelecido pelas DCNP com apoio da PROGRAD, CEPE, que é o órgão que vai regulamentar depois da reforma. A reformulação teve apoio dos diversos órgãos da instituição, até porque era necessário fazer a reformulação no curso para atender às determinações legais, para que ocorresse dentro do prazo previsto e da melhor forma possível. (F2).

Nessas duas verbalizações, evidenciamos a preocupação em atender as exigências colocadas pelos órgãos superiores, principalmente quanto ao prazo para entrega do projeto. Neste sentido, o prazo institucional pode ter prejudicado o processo de construção coletiva do projeto sendo necessário um quantitativo maior de discussões de forma a propiciar maiores reflexões.

De acordo com Veiga (2000), a idéia de projeto pedagógico exige pensar um curso de forma orgânica visando construir sua identidade e definir o profissional a ser formado. Segundo a autora “o projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico”. (VEIGA, 2000, p. 186).

Mediante esta concepção, a fragilidade apontada pelos formadores pode ser compreendida pelo exíguo prazo institucional traduzido pela concepção de projeto-produto. (VEIGA, 2000).

De acordo com Veiga (2000, p. 189), “o projeto político-pedagógico é um produto pronto e acabado, linear e estático, mera declaração de intenções, uma exigência burocrática e formal, em que a quantidade, o preenchimento de formulários e o cartorial valem mais”.

Nesta concepção, a implantação do projeto ocorre de forma burocrática e fragmentada, reduzindo o que seria uma construção coletiva em mero cumprimento de tarefas em um prazo determinado.

Tendo em vista a formação crítica, entendemos que o prazo institucional para a elaboração do projeto comprometeu a construção do documento que representasse esta perspectiva. Com base na concepção do professor intelectual transformador de Giroux (1997) que aqui tomamos para os professores formadores, entendemos que há necessidade de desenvolver uma concepção crítica acerca do curso de Pedagogia, envolvendo discussões sobre as diretrizes aprovadas, sobre a identidade do curso e o profissional que se deseja formar, sem aligeiramento do processo.

O atendimento ao prazo estabelecido teve peso no processo de elaboração, conforme podemos verificar no relato de F2:

Sei que conseguimos encaminhar em tempo hábil, o nosso curso dentro da instituição foi o último que teve reforma curricular.

Todavia, não foi apontado pelos formadores a reivindicação por um prazo maior que possibilitasse maiores discussões entre eles, uma vez que as diretrizes estabeleceram o prazo de um ano para que o projeto fosse protocolado (Art. 11, parágrafo 1º).

4.2.2. A descontinuidade da participação dos formadores

O outro aspecto que caracterizou o processo de elaboração do PPC foi o envolvimento descontínuo dos professores nas reuniões de discussão. Esta categoria revela como se deu o envolvimento dos formadores no processo de elaboração do PPC.

Segundo F1 houve treze reuniões realizadas para a elaboração do projeto, as quais não contaram com a presença contínua dos formadores. Três deles abordaram esta questão:

A participação dos professores, infelizmente não foi sempre os mesmos professores que trabalharam em todas as reuniões, mas sempre teve representação de todas as áreas nas reuniões para discussão do projeto do curso. (F2).

E o grupo era bastante num determinado momento, um grupo de professores que participava, em outro momento já eram outras pessoas. Enfim, não havia uma regularidade dos sujeitos na discussão, da participação dos sujeitos. (F5).

Nós não pudemos contar com o grupo que se manteve coeso e permanente em todas as reuniões. O que acontecia? Numa reunião um grupo estava presente, começava as discussões até para entender melhor as diretrizes, o que eles estavam falando, quais eram os indicativos. Na outra reunião, alguns membros daquele grupo não vinham e vinham novos grupos e queriam entender o que estava acontecendo e você tinha que recuperar as discussões e esse processo foi moroso. Cada novo integrante que vinha discutir o projeto pedagógico não tinha participado das discussões anteriores e colocava questionamentos que nós já tínhamos superado, voltava a ter discussões que não eram agregadoras naquele momento. (F7).

Estas verbalizações permitem inferir que a participação não contou com a coletividade, para que houvesse troca efetiva na reunião entre os pares: professores da Psicologia, professores da Sociologia, professores da Filosofia. A importância da discussão entre professores da mesma área e áreas diferentes é evidente, pois entendemos que o projeto é uma construção coletiva.

4.2.3. A indefinição da identidade do curso e a estruturação curricular

A questão do tempo já abordada foi também tratada como um impasse para aprofundar questões surgidas durante as reuniões para a elaboração do projeto pedagógico. Essas questões referem-se principalmente à identidade do curso.

A questão da identidade do curso de Pedagogia ainda provoca debates no interior dos cursos de formação: formar para a docência ou formar para a gestão? As posições divergentes encontram-se presentes mesmo após a aprovação das diretrizes, que trazem claramente a docência como base da formação do pedagogo. Podemos observar nos relatos a presença de dois grupos com concepções distintas, gestão x docência:

Em relação, principalmente ao que vamos propor? Vamos seguir a linha geral? Que é só a docência, ou vamos formar o gestor? Esse foi o primeiro impasse. (F3).

Eu observava que uma parte do grupo queria garantir a docência como base da formação, garantir que o pedagogo pudesse atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil. E um outro que mostrava que a prioridade não deveria ser a docência, mas a formação de um especialista, de um sujeito que desse conta de compreender a Pedagogia como ciência da educação. (...) O projeto de curso de Pedagogia representa essa solução negociada (...) Foi o consenso possível alcançado naquele momento histórico, então não dá para dizer que não há incoerências, não há problemas, obviamente que isso vai aparecer no projeto do curso porque as discussões também foram permeadas por essas questões contraditórias e difíceis de resolver num consenso único. (F5).

A primeira foi a definição da identidade, que áreas seriam privilegiadas ou eixos. Depois de definido o que vai ser contemplado, tanto a docência quanto a gestão (...). (F2).

Outro impasse é essa questão de docência e a questão de gestão. Formação do professor de anos iniciais e de educação infantil ou ensino médio. Essa foi uma discussão, será que é nosso papel, será que o curso de Normal Superior quando

existiu ou os cursos de magistério que estão aí no Paraná, ou as instituições de ensino superior que estão aí, não vão dar conta disso? (F4).

Presente também no curso investigado, essas discussões aconteceram antes da aprovação das diretrizes. De acordo com o formador F5, o colegiado de curso anterior vinha debatendo acerca da identidade da Pedagogia juntamente com os professores do curso. Desses debates resultaram documentos que expressavam uma concepção marxista, mas que provocaram várias discussões pela divergência teórica entre os professores. Vejamos:

Bem, o processo de elaboração do projeto aconteceu muito antes da aprovação das DCN porque eu participei como membro do colegiado de curso e a gente considerou naquele momento que era de extrema importância discutir com os professores o que estava acontecendo no cenário nacional em relação ao curso de Pedagogia. Então, nós optamos por selecionar os documentos que apresentavam já uma proposta de DCN a partir da Comissão de Especialistas que elaborou essa proposta, os documentos das entidades organizadas que vinham discutindo e propondo uma proposta de pedagogo com o intuito de fazer com que os professores e a gente mesmo desse conta de compreender esses embates que estavam ocorrendo no contexto mais amplo. Então nós buscamos entender a concepção do CNE e o que as entidades organizadas vinham propondo e a gente observou uma profunda divergência. Então esse estudo aconteceu com professores do curso, não só do colegiado, mas com os professores do curso. A partir desse estudo nós consideramos importante começar a pensar num projeto para o Curso de Pedagogia, embora as diretrizes não tivessem sido aprovadas, a gente achou importante já começar a pensar num texto que evidenciasse quais eram nossas preocupações, as nossas concepções, o que nós considerávamos como centrais para a formação do pedagogo. Esse documento não é o documento que gerou o projeto, porque nós elaboramos no contexto do colegiado um documento com uma posição teórica bastante definida e eu digo que não foi bem aceito pela maioria dos professores. (...) De fato gerou uma série de discussões e posso dizer que o documento, muitos aspectos não foram aceitos pela nossa concepção teórica, uma concepção marxista, baseada no materialismo histórico dialético. O que naquele momento não representava o posicionamento da maioria dos professores do curso. (F5).

Em relação à identidade do curso, eventos foram realizados na gestão do colegiado anterior justamente com o objetivo de discutir as diferentes posições, conforme aponta F7:

Na verdade esse processo de elaboração do projeto político sob meu ponto de vista, ele aconteceu assim de modo, as discussões, elas foram gestadas desde 2005

quando tinha ainda aquele anteprojeto de lei anterior ainda às diretrizes. Então na ocasião estávamos na coordenação do colegiado do curso de Pedagogia tivemos oportunidade de estarmos participando desses eventos que discutiam a preparação do documento das novas diretrizes do curso de Pedagogia. Então esse processo mesmo foi um processo marcado por diferenças de posicionamento. A Anfope com uma idéia em relação à docência, o grupo do Libâneo, da professora Acácia Kuenzer, da Selma Garrido com uma posição totalmente diferente: a idéia do pedagogo cientista, conhecedor e que domina o conhecimento. Acho que uma coisa não está em detrimento à outra, a questão da docência também prioriza o professor crítico com densidade teórica, com possibilidades e instrumentos para pensar sobre o seu fazer pedagógico. Mas enfim foi marcado justamente por esse dualismo, por essas duas posições antagônicas. Um grupo que entendia a Pedagogia com base na docência e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e um grupo que entendia o pedagogo como cientista da educação, teórico, na perspectiva até de um bacharel. E nós participamos de todas essas discussões. (F7).

Essas concepções distintas: formar o gestor e formar o professor são históricas no curso de Pedagogia, acompanhando sua trajetória desde sua criação. Não trataremos dessas discussões, pois estas já foram feitas na primeira parte deste trabalho. Porém, cabe ressaltar as considerações de Scheibe (2006) acerca das reformulações que trazem a docência como a identidade do curso:

São reformulações que incorporam a trajetória peculiar do curso no país. Trajetória que delineou um espaço de formação que tem significação especial na superação da dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, na área do conhecimento e das práticas educacionais. (SCHEIBE, 2006, p. 189).

Quanto à estruturação curricular, as discussões apontadas pelos professores são referentes à carga horária e à disposição das disciplinas nas diferentes séries do curso. Os exemplos que se seguem ilustram essa discussão. Notemos:

A construção do projeto ficou muito mais vinculada à questão da pertinência de disciplinas e de carga horária do que uma reflexão crítica sobre que profissional vamos estar formando. Afinal de contas, qual é a característica que nos identifica enquanto curso. Essas questões que eu particularmente acho que são a base para toda uma discussão posterior, acho que ela não foi contemplada a contento. E depois, enfim, em virtude do tempo, o grupo voltou àquela estrutura curricular, cada área de conhecimento, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação foram convidados a se reunir e passar para o colegiado as ementas de cada disciplina ficou restrita ao campo de conhecimento de cada área e depois teve o momento de socialização que cada um apresentou suas ementas e foi batido o martelo e o nosso projeto saiu como saiu. (F7).

De como fazer? Como distribuir? Em três, cinco anos é inviável... como distribuir? Quem fica com quem? Cada professor, claro eu não dou conta com essa carga horária? Como eu conseguiria reduzir? Como eu vou dar conta? Então esse é um dilema! Até hoje ainda. Como administrar uma estrutura fragmentada, parcializada, esse currículo. (F3).

(...) a readequação curricular, que disciplinas colocar, quais disciplinas diminuir carga horária, em que série colocar essas disciplinas novas que as diretrizes estavam pedindo para serem contempladas. (F2).

O maior impasse objetivamente falando foi a questão de onde foi parar minha disciplina. Porque cada professor quer priorizar a sua área, a sua disciplina. Mesmo que o projeto tenha um tom coletivo, a gente fala em trabalhar em três eixos: docência, gestão e pesquisa. Os três eixos têm que se emaranhar e tecer com fios da mesma grossura mais ou menos. Só que na hora de tornar isso quadradinho, vai ter carga horária, quantas aulas na semana, durante quanto tempo. Na hora de tornar isso objetivo, isso é um impasse. (F4).

Esses impasses referem-se mais às questões burocráticas, também pertinentes e pertencentes ao processo de elaboração de um projeto pedagógico de curso, mas que não devem ocupar maior espaço do que as discussões que envolvem a reflexão acerca da concepção e das finalidades do curso.

Entretanto, não podemos desconsiderar que a indefinição da identidade do curso se reflete na estrutura curricular.

Segundo, Veiga (2000, p. 191)

é ainda necessário afirmar que a construção do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação, e sua relação com a sociedade – o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. É uma exigência necessária, em que a qualidade e o sentido do que se faz valem mais.

Tal reflexão, conforme aponta Contreras (2002) referendando Smyth (1987), permitirá o avanço para um processo de mudança, exigindo que os professores questionem a própria identidade do curso de Pedagogia e sua relação com o contexto social, político e econômico mais amplo.

Esse processo de reflexão crítica poderia ser iniciado com algumas questões, como: Por que o curso de Pedagogia tem esta identidade? Qual a relação desta identidade com o contexto político e econômico? Quais as demandas para a formação do pedagogo? Por que formar o professor e por que formar o gestor? Como podemos propor uma formação comprometida com a emancipação do homem?

Para Contreras o processo de reflexão crítica é fundamental para definir e posicionar-se diante dos impasses surgidos, de maneira em que a conscientização sobre os impasses permita assumirem-se como sujeitos.

4.2.4. A ausência das escolas na elaboração do PPC

Esta categoria expressa o envolvimento entre universidade e escolas na elaboração do PPC.

A partir dos relatos dos formadores verificamos que não houve envolvimento com as escolas da educação básica para a reestruturação do curso. Vejamos o que dizem F4 e F5:

Não lembro da gente ter discutido com as escolas a esse respeito formalmente. Talvez fosse um caminho legal para a reformulação, até porque uma das coisas bacanas de se pensar na prática de ensino é que é preciso chamar um pouco as escolas para ouvir deles que tipo de estágio a gente está propondo e que tipo de profissional eles estão precisando, que tipo de profissional estamos falando. Formalmente, eu posso estar enganada, posso ter pedido este pedaço da história, mas eu não lembro de ter tido essa discussão com alguém. (F4).

Eu penso que não houve uma articulação muito profunda entre as discussões que estavam acontecendo na universidade com as escolas. Houve sim, uma tentativa em promover essa articulação, que eu me recordo em um evento em que foram convidados profissionais que atuavam nas escolas para identificar, mostrar quais eram os problemas enfrentados pelos profissionais que saíam da universidade, do curso de Pedagogia e que de alguma maneira não estavam dando conta das respostas dos problemas advindos do cotidiano da escola. Então, a partir dessas discussões, algumas questões foram consideradas como importantes que deveriam ser levadas em consideração na elaboração do projeto. (F5).

Para analisar a relação entre universidade e escola no que diz respeito à elaboração do PPC, tomamos o conceito de gestão democrática como central.

A gestão democrática vem sendo tratada como “instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional”. (ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004, p. 7)

Interessante notar que, apesar da gestão democrática constar como “base para a organização do trabalho pedagógico” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006), por meio das verbalizações verificamos o distanciamento da instituição formadora com

as escolas no que diz respeito à participação na construção do seu projeto educacional.

Com base nos estudos de Contreras (2002) sobre a escola como esfera democrática, entendemos que para a elaboração do projeto pedagógico de curso é necessária a participação das escolas.

O autor entende que as formas de gestão ou administração fundadas na burocracia situam-se na contramão das formas de participação social fundadas na democracia. Para ele,

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos de administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como busca de livre interpretação responsável dos diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados. (CONTRERAS, 2002, p. 219).

De acordo com as entrevistas, os dados nos mostram que a gestão democrática consta apenas como princípio para a formação do pedagogo, demonstrando o descompasso entre as intenções e as ações e evidenciando o caráter técnico-burocrático na elaboração do PPC.

Neste sentido, percebemos a necessidade em promover maior envolvimento entre escolas e universidades, ou seja, entre campo de atuação e campo de formação do pedagogo, para além do contato via estágios. As verbalizações dos entrevistados indicaram que há pouca interação entre essas duas instâncias de formação.

No que diz respeito à elaboração do projeto do curso (processo de elaboração, encaminhamento de órgãos superiores, envolvimento dos professores formadores, relação com as escolas e os impasses surgidos durante a elaboração), notamos pelas entrevistas que a elaboração se deu por meio de reuniões e discussões em grupo buscando o consenso, mas que de maneira geral, o envolvimento não foi total, além de ser marcado pela rotatividade de participantes, o que tornou o resultado incipiente, tendo em vista as dificuldades recorrentes em cada reunião.

Ademais, não houve participação efetiva das escolas, salvo algumas exceções devido à existência, nos grupos de discussões, de formadores que

também trabalhavam nas escolas das redes pública e particular, o que acabou trazendo para os debates, idéias e posições de alguns setores da educação.

Quanto aos impasses, o curto tempo disponível para a elaboração e a presença de idéias divergentes a respeito da identidade do curso foram apontados pelos formadores. Tais impasses nos permitem concluir sobre a necessidade de maiores discussões entre os formadores para que o curso tenha uma identidade própria, respaldada pelo seu coletivo.

Freire (1989) alerta sobre a necessidade de uma permanente atitude crítica que permita ir além do simples ajustamento ou acomodação aos fatos. Neste sentido, pensamos que, em relação à elaboração do projeto, haveria necessidade de maior tempo para discussão acerca da formação do pedagogo na instituição. Afinal, as diretrizes deram prazo legal para que essa discussão pudesse acontecer nos centros de formação. Entretanto, a instituição não entendeu que a discussão deveria acontecer em um prazo maior e acabou por definir dois meses para a elaboração do PPC.

A seguir apresentamos a análise a respeito das concepções dos professores sobre a formação crítica.

4.2.5. Formação numa perspectiva crítica: diferentes concepções

Nas verbalizações dos formadores evidenciamos um amplo reconhecimento da importância de uma formação numa perspectiva crítica. Porém, o entendimento sobre o que seja uma formação nesta perspectiva é bastante diferenciado.

Os professores F2 e F3, por exemplo, concebem a formação numa perspectiva crítica como “saber fazer”. Vejamos:

A formação crítica seria o aluno, a partir do conteúdo que ele vivencia ou adquire em sala de aula, ele consiga fazer uma análise desse conteúdo, desse conhecimento do que é passado tentando aliar com o que ele vai trabalhar e fazendo uma leitura maior daquilo que é expresso muitas vezes no próprio texto. Isso é ter uma formação mais crítica, que os conteúdos sejam capazes de facilitar aos alunos essa visão de contexto e aplicação daquele conhecimento. (F2).

Formação crítica é quando você tem o apoio teórico, mas que na prática você sabe que não dá conta e que você, muitas vezes, tem que ter a ousadia de enfrentar desafios. (...). Porque não basta criticar, tem que pôr a mão na massa para fazer (F3).

De acordo com as verbalizações desses dois formadores, constatamos a valorização dos saberes relacionados à prática, em que a formação numa perspectiva crítica é entendida pelo seu caráter pragmático e refere-se ao espaço da sala de aula.

Para que o curso de Pedagogia se concretize numa perspectiva de formação crítica, consideramos que o saber fazer é insuficiente para que a formação cumpra com seu papel de formar para a emancipação.

Para tanto, reafirmamos a importância de uma formação que contemple as dimensões técnica, prática e política, em que o professor perceba seu trabalho articulado e comprometido com o contexto social e não apenas com sua prática.

Além da compreensão da formação crítica como “saber fazer”, um professor indicou uma visão pejorativa de quem assume um posicionamento crítico. Vejamos:

Eu não digo o crítico: ah! eu sou contra tudo e contra todos, não é crítico nesta perspectiva, de querer revolucionar o mundo, de querer transformar a realidade social vigente, mas aquele que aponta para uma dimensão de busca, de renovação, de busca, de estudo, de pesquisa, de renovação contínua, de autonomia, então eu acho que é nessa perspectiva. (F1).

Apenas dois formadores apontaram para a formação crítica, a partir de um referencial e de uma base teórica sólida:

Formação crítica no sentido de promover uma crítica aos problemas da educação, problemas da sociedade capitalista. Então é uma formação reducionista de alguma maneira, porque nós não devemos pensar na formação do professor, do pedagogo para resolver os problemas da educação somente. A educação tem uma função social mais ampla, além de garantir a apropriação do conhecimento científico pelos alunos, ela se quiser se constituir como uma educação crítica deve contribuir para romper com os problemas advindos da sociedade capitalista. Deve contribuir a médio e longo prazo para uma sociedade diferente. Então para que isso aconteça de fato, é necessário que essa formação inicial se assente em fundamentos teóricos sólidos e aí eu diria o estudo de autores clássicos, de autores que fazem a crítica da sociedade capitalista pondo os problemas e as contradições que estão na base desta sociedade para a gente poder pensar num projeto de educação coletivo que dê conta ou que contribua para a superação dessas contradições. (F5).

Por formação crítica entendo aquela que dá uma base sólida no sentido teórico da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e que dá uma base forte no sentido de como ensinar, de como trabalhar com a criança, porque esse é o papel da escola, garantir a apropriação do conhecimento. Então seria um curso que dá uma base boa tanto no sentido teórico, uma base teórica sólida para compreensão do fenômeno

educativo aprofundada, mas que também dá o domínio das metodologias do ensino. (F9).

De maneira geral, durante as entrevistas foi recorrente a idéia de que a formação numa perspectiva crítica é aquela que proporciona ferramentas para que o licenciando em Pedagogia não seja formado apenas de forma técnica. Ou seja, que a formação não dê suporte apenas para a resolução de problemas do cotidiano e para as situações de ensino-aprendizagem – formação baseada na perspectiva da prática.

Entretanto, um aspecto que despertou nossa atenção foi que nos princípios do curso consta a formação do pedagogo como intelectual crítico. Porém nenhum dos formadores apontou para este princípio no que diz respeito à concepção sobre formação crítica, o que parece indicar que não houve articulação dos princípios do curso com os princípios dos formadores. Dessa forma nos perguntamos se esse princípio foi de fato pensado pelo coletivo dos professores.

Ao analisarmos a visão dos formadores percebemos que são escassas as referências à esta formação enquanto análise e reflexão crítica da sociedade, da educação e das suas práticas. Mas, vimos com base nos estudos de Giroux, Contreras e Freire, que a formação numa perspectiva crítica é que propiciará essa condição de proceder análises críticas e reflexões que expressem um compromisso social com a transformação da sociedade que temos.

Portanto, evidenciamos a necessidade de uma formação que se desenvolva numa perspectiva crítica e emancipatória, que conscientize o licenciando da realidade social e que possibilite desvelar o não-dito. E, principalmente, que esta formação seja concebida e desejada pelo coletivo de professores.

É importante que o curso ofereça uma formação que vá além do desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e que propicie ao licenciando perceber seu compromisso com o contexto social e não apenas com sua prática profissional.

A esse respeito, Giroux (1997) traz a importância de uma formação, que neste trabalho chamamos de crítica, voltada para desvendar o oculto e engajada com um projeto emancipatório. O autor destaca que:

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias

da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento. (GIROUX, 1997, p.159).

Portanto, a crítica é elemento essencial na formação de professores na medida em que ela é concebida como busca constante da emancipação do homem, da democracia, da autonomia e da mudança social. A formação numa perspectiva crítica almeja a condição do homem se perceber como agente histórico capaz de agir em busca da transformação de sua realidade.

Conforme as contribuições de Contreras acerca da reflexão crítica que envolve a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução, notamos que grande parte dos formadores entrevistados sustentou suas opiniões sem expressar seus pressupostos teóricos, não ingressando num processo de reflexão mais profunda sobre sua prática pedagógica.

De acordo com o autor, é por meio da reflexão crítica que o professor pode transformar sua prática pedagógica mediante sua transformação como intelectual crítico.

Ainda sobre a formação numa perspectiva crítica, quando perguntamos aos formadores quais as disciplinas, áreas de conhecimento e/ou práticas que proporcionam esta formação, os formadores apontaram para todas as disciplinas destacando as de cunho teórico. É interessante notar, todavia, que questões como necessidade de referenciais que permitissem uma leitura sobre a escola e sua relação com a sociedade, assim como sólida formação teórica, foram apontadas por apenas dois formadores. Vejamos:

No programa das disciplinas deve ser garantido o estudo de autores clássicos que possa garantir aos alunos do curso de Pedagogia compreender o papel da escola ao longo dos tempos, como a escola vem contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e culturais e qual seria o papel do professor no sentido de construir uma educação para além da reprodução social. O estudo dos autores clássicos tanto do campo conservador quanto do campo mais crítico é importante, porque ele tem que conhecer para fazer uma crítica assentada e referenciada coerente, concreta e sólida, especialmente o estudo de autores que fazem a crítica tanto da educação reprodutivista quanto da sociedade capitalista. (F5).

As disciplinas teóricas, básicas desde que bem trabalhadas, elas vão dar um aparato científico para qualquer um se tornar crítico ao longo, porque as práticas elas são extremamente importantes, mas elas só vão realmente ter uma visão crítica e que faça diferença no cotidiano se ela tiver uma fundamentação teórica que sustente essas mudanças que o professor ou estagiário proponha. A filosofia, a

sociologia, a psicologia, a história da educação, a questão também da gestão, as políticas públicas, a estrutura. Ela tem que dar a idéia de como está a educação no Brasil, porque ela chegou aqui, como é que ela caminhou até aqui, porque não é do nada, tem uma história, ela tem uma influência, qual a ideologia que está por traz, as modificações sociais, as características dela, as relações que se estabelecem numa sala de aula (enquanto micro sociedade). Então tudo isso é teoria, e a teoria são as disciplinas básicas. (F6).

Na análise das verbalizações dos formadores, podemos perceber que a formação crítica poderá ser contemplada em diferentes disciplinas. Mas as disciplinas de História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação são fundamentais para esta formação. Porém, os formadores também apontaram que isto dependerá da mediação e da intervenção do professor que ministra a disciplina.

E com a intenção de perceber como os professores acreditam estar oferecendo esta formação numa perspectiva crítica, realizamos esta pergunta aos formadores.

Grande parte dos professores relacionou a formação com a metodologia utilizada em sala de aula, como podemos observar nessas verbalizações.

Primeiro procuro manter uma relação de diálogo com meus alunos. Uma proposta de trabalho que a gente consiga manter um canal aberto de comunicação. É importante, porque se o aluno percebe que o professor não está ali para ouvi-lo também, se o aluno percebe que ele tem que ouvir, ouvir, ouvir, ele não retorna. Passa por essa questão do retorno, porque é no retorno do aluno que eu consigo perceber as inquietações que ele tem e eu posso fazer um diálogo com a minha disciplina. (F4).

Tudo isso a gente puxa no dia-a-dia com exemplos os mais práticos possíveis, claro que voltados para a educação, alguns são gerais, fazendo com que eles participem com trabalhos, com seminários. Sempre dando feedback do conteúdo trabalhado, não coisa assim solta: apresenta o aluno e o professor assiste e acabou. Tem o retorno, a complementação de idéias. Sempre eu ofereço antes do seminário um texto básico para a equipe que vai apresentar. Ela tem que ter no mínimo apresentar aquilo e alguma coisa a mais. (F6).

Poucos formadores fizeram menção à formação numa perspectiva crítica relacionando sua prática pedagógica a um referencial teórico. Esse posicionamento teórico foi mencionado por dois formadores:

Então como discutir as contradições de uma sociedade capitalista se a gente não parte de uma discussão de classe social. (...) eu diria que tem que ser discutidas a partir de um olhar sobre as contradições de classe. É isso que eu acho que vem se

perdendo um pouco na formação dos profissionais da educação. Aí fica difícil garantir uma formação crítica sem alguns referenciais.

Claro que é uma posição tendenciosa até porque é o meu olhar nesse momento sobre a formação do pedagogo. Os autores clássicos do estado moderno e a crítica ao estado moderno, as elaborações realizadas pelo Marx. A teoria marxista é fundamental para a construção e para a compreensão das contradições da sociedade capitalista. Partindo dele o Gramsci, para a educação não dá para negar a importância de Saviani quando ele desenvolve a concepção de educação histórica-crítica, que muitos buscam negar ou omitir essa sua vinculação com as teorias marxistas. A concepção de educação histórica-crítica se assenta no materialismo histórico dialético. E todos os autores contemporâneos da área de educação. Mas sem uma compreensão de como se organiza uma sociedade capitalista e o papel que a educação vem assumindo nesse contexto não é possível pensar num projeto de educação que supere os problemas e os limites que lê vem apresentando. Eu busco trabalhar partindo de Durkheim, Weber, Marx especialmente mostrando as transformações que vem ocorrendo no contexto produtivo como uma forma de dar respostas às crises de acumulação e ampliação de capital. Isso é importante na formação do profissional da educação porque ele precisa entender que as políticas educacionais são organizadas a partir de determinadas demandas sociais. E normalmente essas demandas que advêm do contexto produtivo. O que a gente busca trabalhar com os alunos é que o papel da educação não é formar o trabalhador para se adaptar às necessidades do contexto produtivo. Isso é importante. Nós temos que pensar que o sujeito que nós estamos trabalhando na escola e em espaço não-escolar não é só trabalhador. Portanto, a educação é muito mais do que isso. É formar o sujeito de maneira integral. Importante que o professor, pedagogo entenda que essas transformações que se dão no contexto da sociedade capitalista, a partir das contradições capital trabalho e Estado, como é que essas mudanças vêm promovendo transformações no contexto educacional. A fim de que ele possa se posicionar e dizer eu concordo com isso e se discordo que projeto nós podemos contribuir para ter uma educação diferente. (F5).

Por exemplo, eu quando inicio o ano letivo (...), eu sempre inicio sobre essa discussão sobre o papel da escola, para que serve a escola, o que o professor deveria saber para enfrentar essa realidade escolar que nós temos. (F9).

Tais verbalizações expressam um compromisso teórico que o formador assume para desenvolver sua prática pedagógica no curso, como expressão de uma formação crítica.

4.2.6. Um curso mais articulado

Esta categoria representa a visão dos formadores em relação às principais mudanças realizadas no curso a partir da reformulação de seu projeto.

Observamos nas verbalizações que os formadores consideram que o PPC atual prevê uma formação mais articulada e integrada. A justificativa para tal

afirmação é apontada em alguns aspectos considerados importantes no novo projeto: a gestão e a pesquisa ao longo do curso; os eixos temáticos de pesquisa e a docência que permeiam os quatros anos do curso; a disciplina articuladora e a elaboração do TCC no término do curso.

Os formadores F2, F7, F5, F9 expressam bem essa visão:

Foi uma mudança bem significativa porque nesse projeto atual a grade curricular está articulada em eixos temáticos. Tem a disciplina articuladora para reunir esses eixos. Na proposta anterior, nós não tínhamos isso até porque não tínhamos as diretrizes para o curso nesse formato. Então, eu vi que na proposta anterior, nós tínhamos organizado o curso para atender situações emergenciais como foi o exemplo: eles faziam estágio das habilitações no último ano e faziam das três habilitações juntas no último ano para atender, porque quando foi criado o Curso Normal Superior, que nem existe mais, para eles poderem ter o direito na Pedagogia a sair diferente do certificado do Curso Normal Superior. (F2).

Na verdade, o curso anterior já formava para a docência da educação infantil e dos anos iniciais, para a gestão e para o ensino médio. As diretrizes vieram só reafirmar esse projeto que já existia. Obviamente que nós procuramos modificar, por exemplo: a gestão ficava só no final do curso, agora ela está ao longo do curso. A pesquisa se concentrava apenas no início, agora ela vem no início, no meio e no final, e se conclui como o Trabalho de Conclusão de Curso. Acho que foi um avanço importante. Eu acho que o projeto avança em várias direções que o projeto anterior, é um projeto mais orgânico, mais articulado, mais inovador no sentido de garantir uma sequência, uma continuidade, uma articulação entre as disciplinas e eixos mais definidos. (F9).

Ênfase nos três eixos, a preocupação em fazer com que o aluno participe das atividades realizadas no espaço escolar e não-escolar desde o início do curso, é uma questão importante a fim de que se supere a dicotomia teoria e prática. (F5).

O grande propósito desse novo projeto, que nós podemos observar nos encaminhamentos que o colegiado deu é que nós deveríamos pensar uma disciplina articuladora que fizesse esse papel de articulação nas séries. Então cada série tem uma disciplina articuladora e competiria a essa disciplina assumir o papel de viabilizar a articulação entre as demais disciplinas das séries. E também a articulação não só horizontal nas séries, mas também vertical no sentido de articular as discussões entre as séries e não entre as disciplinas. E a grande discussão no momento que os professores travaram foi que disciplina seria essa. Alguns professores entendiam que deveria ser a práxis educativa, tiveram outros professores que acharam que deveria ser a pesquisa, através da pesquisa que essa articulação aconteceria. Então essa foi uma das alterações, ter uma disciplina articuladora. Apesar de que no projeto anterior do curso, o grupo se antecipado nessas questões das diretrizes e já tinham esse intuito de ter a prática educativa I, prática educativa II, estágio no 3º ano e estágio no 4º, como eixo articulador no curso. Mas a proposta da disciplina articuladora estabelecida pelas diretrizes tinha uma dimensão muito maior do que a prática vinha fazendo. Com encontros com hora-aula prevista na carga horária do professor para que de fato esses encontros

interdisciplinares possam acontecer. Então essa foi uma questão que muda com relação ao currículo anterior. Outra discussão que o colegiado coloca é a necessidade de romper com aquela dicotomia entre o bloco teórico nos dois primeiros anos e o bloco prático nos dois últimos anos. (...) Então o propósito era minimizar essa fragmentação de modo que isso não aparecesse. Acho que a disciplina articuladora, uma carga horária maior para os estágios e rever a questão curricular do estágio, o modo como ele estava acontecendo. De modo geral, acho que são os três pontos principais: disciplina articuladora, minimizar essa fragmentação entre um bloco teórico dos dois primeiros anos e um bloco prático para os dois últimos e repensar a questão dos estágios. (F7).

Os avanços apontados pelos formadores demonstram consonância do projeto com as diretrizes para o curso de Pedagogia. Esses avanços referem-se a uma concepção de curso mais orgânico e articulado que supere as dicotomias presentes desde a criação do curso e, que hoje, está representado pela concepção de uma formação teórica sólida, que ao longo de quase duas décadas, vem sendo defendida pelas entidades acadêmicas.

4.2.7. As condições institucionais

Esta unidade refere-se às condições institucionais necessárias para a concretização do projeto de curso conforme concebido pelos formadores.

Sobre as condições institucionais os formadores apresentaram quase que unanimidade ao falar da infra-estrutura física e material insuficiente para viabilizar o curso conforme concebido em seu PPC.

No momento crítica. Não são institucionais só, são dentro de um contexto maior. Limitação de professores. Não consegue contratar professores. Nós precisamos de mais professores. Então isso dificulta! (...) Eu coloco 45 alunos para discutir uma situação que acontece na escola, só dois falam. Não dá para eu analisar mais do que uma, duas situações. Então, eu vejo que a gente até consegue abrir, mas vamos pra onde? Não temos sala para por ! Pode até ter professor que divide o turno comigo, mas vai por onde? Tem que colocar dois professores na mesma sala de aula pra poder! Um vai ficar de auxiliar do outro? Não é o caso! (F4).

A instituição tem que estar sempre melhorando para o projeto em si, ela está funcionando. Só que tivesse, por exemplo, mais espaços para os alunos como laboratórios. Não temos nenhum no Curso de Pedagogia. Nós temos um laboratório de informática, mas é por setor. Tem que ter laboratório específico para o curso de Pedagogia, onde ele pudesse trabalhar ludicidade, jogos pedagógicos, que faz parte da formação, principalmente da docência – a

educação infantil e fundamental. Acho que isso é uma falta. Temos que lutar para ver se conseguimos. (F2).

As condições institucionais hoje estão restritas a uma sala de aula para cada turma. Muito pouco, muito frágil. Isso dificulta nosso trabalho imensamente. Não temos nada mais que isso, o laboratório do setor de informática, não está sendo disponibilizado. Iniciativa de professores com projetos interessantes, que poderia estar como uma opção de uma brinquedoteca. Tem professores que sonham com um laboratório de ensino, tem professores que sonham com uma porção de coisas. Eu acho que tudo que você pensa em colocar no papel é para lutar institucionalmente, se sente bloqueado pela própria condição física, não tem nem onde alocar, nem recorrer, não temos parceria. (F1).

Consideramos que a infra-estrutura é fator essencial para o projeto de formação de qualquer instituição. A existência de estruturas e condições institucionais adequadas é fundamental para o desenvolvimento e consolidação de uma formação crítica. A falta de uma infra-estrutura adequada dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico no curso como, por exemplo, a formação para a pesquisa que requer mais espaço físico para os grupos de estudos.

Partindo dessa compreensão, a realidade do curso de Pedagogia com relação às condições institucionais mostra-se insuficiente para a consolidação da formação concebida pelos formadores.

A seguir apresentamos algumas considerações acerca das informações obtidas neste estudo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos neste trabalho, analisar a formação do pedagogo no contexto das reformulações curriculares; analisar como as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, as diretrizes para o curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia expressam uma perspectiva crítica; conhecer o processo de elaboração do PPC e investigar a compreensão dos formadores sobre a formação do pedagogo numa perspectiva crítica.

Esses objetivos foram traçados tomando como referência a concepção de formação numa perspectiva emancipatória, concepção que assumimos levando em consideração o professor como intelectual crítico.

Para compreendermos melhor sobre a formação do pedagogo, trouxemos a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, o processo de construção das atuais diretrizes para o curso e concepções de formação e currículo.

Para a realização desse trabalho, analisamos os princípios contidos nas diretrizes das licenciaturas e da Pedagogia e no PPC do curso investigado, com base no glossário crítico elaborado como apoio deste processo de análise. Por meio das análises, obtivemos duas unidades temáticas. A primeira referente à relação teoria e prática, e a segunda à pesquisa como elemento essencial na formação de professores.

No âmbito das reformas curriculares, constatamos que as diretrizes para as licenciaturas expressam em seus princípios uma concepção de formação baseada na racionalidade prática, em que a dimensão pragmática ocupa lugar central na formação dos professores.

A respeito dessa dimensão presente nas diretrizes das licenciaturas, ressaltamos que é necessário atentar para esta tendência na educação em priorizar a ação sobre o processo de reflexão, a prática sobre a teoria. Tendência esta que implica em uma concepção utilitarista e instrumental do fazer pedagógico do professor, voltada para a solução de problemas do cotidiano.

No que diz respeito às diretrizes para a Pedagogia, vimos que seus princípios se aproximam de uma perspectiva crítica, como resultado do amplo debate das entidades acadêmicas, sendo que a posição defendida pelas entidades acadêmicas

teve papel fundamental para que a base do curso seja a docência, compreendendo sólida formação teórica, gestão democrática, trabalho coletivo e interdisciplinar, relação teoria e prática.

Porém, o texto das diretrizes da Pedagogia apresenta imprecisões e indefinições sobre o curso, cabendo às instituições formadoras a elaboração de uma proposta vinculada aos pressupostos de uma formação crítica. Em se tratando de um documento oficial, verificamos também sua ênfase na formação prática.

Em relação ao Projeto Pedagógico de Curso, verificamos que o projeto dá indicativos sobre uma formação crítica, pois apresenta princípios claramente fundamentados numa perspectiva crítica. Porém, cabe ressaltar que o curso pretendido no projeto, passa a ter vida por meio de seus formadores.

Entretanto, observamos contradições e lacunas na compreensão da formação crítica, não especificando, por exemplo, como os princípios norteadores do PPC serão efetivados e como será o funcionamento do curso para garantir concretamente esses princípios.

Nesse sentido, acreditamos que o projeto do curso deveria ser melhor discutido, com envolvimento maior dos professores do curso e com tempo maior para discussão com vistas a uma formação crítica e emancipadora, vivenciando dentro do curso os princípios de uma gestão democrática.

Em termos da elaboração do projeto, não evidenciamos o processo reflexivo trazido por Contreras (2002), com base em Smyth (1987, 1991). Nos perguntamos, então, se devido ao prazo exíguo para elaboração do projeto, foi possível aos professores e estudantes do curso discutirem e refletirem, exercendo entre eles o processo de reflexão crítica.

Embora esse processo de discussão sobre a reformulação do curso já viesse acontecendo, conforme relataram os formadores, devemos considerar que a elaboração de um projeto exige amplas discussões e requer tempo para que as questões possam ser confrontadas e amadurecidas entre o coletivo de professores, alunos do curso e instituições envolvidas com o curso de formação.

No que diz respeito às discussões acerca da formação do pedagogo, destacamos alguns elementos necessários para a discussão e para a reformulação de um curso que almeje uma formação crítica:

- Descrição das concepções e práticas de formação existentes no curso;

- Conhecimento dos fundamentos teóricos e análise dos mesmos sobre as práticas de formação no curso;
- Indagações que embasem os fundamentos teóricos adotados, tendo como princípios norteadores o desvelamento da estrutura social, a emancipação do homem e a transformação da sociedade;
- Reformulação do curso com base no resultado do processo de reflexão do grupo.

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, e da reflexão sobre eles, acreditamos que se quisermos pensar em uma formação crítica para os licenciandos, é necessário que os princípios dessa formação sejam efetivamente vivenciados no momento da elaboração, e principalmente desejados pelo coletivo dos formadores.

Assim, não se trata de afirmar que o curso não se pretenda pautar em princípios de uma formação crítica. Porém, nos causou profunda estranheza constatar que poucos formadores entrevistados tenham, por exemplo, mencionado seu referencial teórico e colocado em questão a realidade da nossa sociedade com tantas desigualdades, bem como expressado o desejo de, por meio do curso de formação, mudar esta sociedade .

É com essa estranheza que salientamos que a formação crítica do pedagogo deve ser almejada pelo coletivo dos formadores, como também sustentada e contemplada com referenciais e teorias de cunho crítico.

É necessário, conforme Giroux (1997), que os professores tenham consciência do seu compromisso com a construção de uma sociedade diferente da que temos, e com a educação transformadora.

Nesse sentido, é preciso dizer que a formação do pedagogo precisa ir além do ensino de métodos e técnicas, para contemplar a leitura de mundo e a leitura da escola, fundamentadas numa perspectiva crítica e emancipatória.

Por meio das entrevistas com os formadores, foi possível concluir que os princípios de formação crítica na elaboração do PPC resultou das discussões que já vinham acontecendo antes mesmo da aprovação das novas diretrizes para o curso de Pedagogia, uma vez que diferentes gestões de Colegiado de Curso provocaram esse processo de discussão, mas devido à divergência acerca da formação do pedagogo e à demora da aprovação das diretrizes para a Pedagogia, o projeto caracterizou-se como uma solução possível no período da elaboração.

A indefinição em diferentes questões acerca da formação do pedagogo não possibilitou a definição de um projeto coletivo, pois os embates que ocorriam no cenário nacional também aconteceram na universidade. A tentativa de superar as divergências mais acentuadas resultou num projeto que alinhavou diferentes posições dos professores do curso. Sendo assim, o Curso de Pedagogia da UEPG foi organizado a partir do consenso possível obtido no período. Além disso, as limitações de infra-estrutura e recursos humanos inviabilizaram a incorporação de inovações que chegaram a ser discutidas.

Entendemos que para a formação de professores se concretizar numa perspectiva crítica e emancipatória, é necessário que esta formação seja pensada coletivamente e que forneça as condições para que os licenciandos compreendam historicamente as relações entre escola, sociedade e sistema produtivo.

Mas, observamos nas entrevistas, que a intencionalidade de uma formação numa perspectiva crítica é encontrada em projetos individuais, embora esteja presente no texto do projeto produzido pelos formadores.

Dessa forma, concluímos que não é suficiente fundamentar propostas de formação numa perspectiva crítica, é fundamental vivenciar essa concepção no processo de formação.

Embora percebamos que nas verbalizações de alguns formadores há expressões dessa perspectiva, também observamos indicativos de pensamentos fundamentados na racionalidade prática.

A perspectiva de uma formação crítica, que embasou este trabalho, parece ter cumprido sua função nos momentos em que o realizamos: a de inquietar, a de fazer questionar e a de refletir. Embora seja difícil avaliar o cumprimento dessa função, percebemos alguns indicativos durante as entrevistas, pois vários formadores demonstraram suas inquietudes acerca da formação do pedagogo.

Assim, chegamos quase que ao final de nosso processo reflexivo, em que buscamos:

- Descrever a formação do pedagogo desde a criação do curso e nossas intenções com este estudo;
- Informar sobre quais as lentes que enxergamos a formação do pedagogo, apoiando-nos no referencial da Pedagogia Crítica;
- Confrontar as diferentes visões sobre a formação do pedagogo.

O reconstruir, última fase do processo reflexivo, permanece inconcluso, pois sabemos que há necessidade da continuação desse estudo no sentido de compreender a visão dos alunos sobre a formação do pedagogo numa perspectiva crítica, assim como, acompanhar a continuidade do funcionamento do curso estudado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ª ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE. **Políticas Públicas de Formação dos profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior**. Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília, p. 1-40, 2004. Disponível em: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_xiienc_04.doc. Acesso em: 20 out. 2008.

ANFOPE, ANPEd, CEDES . **A Definição das Diretrizes para o curso de Pedagogia**. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares nacionais para os Cursos de Pedagogia. 10 set. 2004. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

ANFOPE et al. VII Seminário Nacional sobre formação dos profissionais da educação. **Documento para debate entre as entidades**. Brasília, junho de 2005. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em: 12 jan. 2008.

AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

ALMEIDA, P. C.A. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação**. 2005, 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº. 74, Ano XXII, abr., p. 11-26, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 dez. 2007.

BRASIL/CNE. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES n. 133/01**. Presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil

e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP n. 9/01**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP n. 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP n. 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n. 1** de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 11 Jul. 2008.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 23, nº.2, p. 229-251. mai./ago. 2007.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 17 Jan. 2008.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 226f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, vol. 37, n. 130, p. 63-97, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 17 Jan. 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, H.C.L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 Jun. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.23, nº. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 Jun. 2008.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. 2002, 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

_____. **Letramento docente como leitura de mundo e leitura da escola: um conceito (re)significado**. In: VIII Seminário Pedagogia em debate & III Colóquio Nacional de Formação de Professores. Curitiba, 2008. CD-ROM.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº. 97, p. 1299-1325, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 23 fev. 2009.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em : 15 dezembro 2008.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho e Juliana Bertoletti. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MASSON, G. **Políticas para a formação do pedagogo:** uma crítica às determinações do capital. 2003,107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. **Sociologia e teoria crítica do currículo:** uma introdução. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

NÓVOA, A. **Nota de apresentação.** In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa; Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº. 74, Ano XXII, abr., p. 29-42, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa; Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ermani F. da F. Rosa, 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Caderno de Pesquisa.**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 Jul 2008.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão.** Educação & Sociedade. Campinas, ano XX, nº. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 Maio 2008.

_____. **O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação.** In: GUIMARÃES, V. S.(org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista brasileira de política e administração da educação.** v. 23, nº.2, p. 277-292. mai./ago. 2007.

_____. **Políticas públicas para a formação de profissionais da educação básica.** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anpedsul. Itajaí, 2008. CD-ROM.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:** das determinações legais às práticas institucionalizadas. 2007. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto.** In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, F. S. da. A noção de competência no ensino superior: o Curso de Pedagogia da UFPB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v.23, n.º 2,p. 315-326, mai./ago. 2007.

UEPG. Pró-reitoria de Graduação Divisão de Ensino. **Projeto Pedagógico de Curso - Licenciatura em Pedagogia.** Ponta Grossa. 10 de Agosto de 2006.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?** In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 183-219.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia:** pedagogo, docente ou professor. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum:** uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa; Dom Quixote, 1995.

ANEXO 1
Roteiro de entrevista com formadores do curso de Pedagogia

1. Como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia oferecido em sua instituição?

- quanto ao processo de elaboração do documento, como ele foi gestado?
- quanto aos encaminhamentos (de órgãos superiores/ do colegiado/ dos professores) interpostos para a concretização das DCNP sob a forma do PPC?
- quanto ao envolvimento dos formadores?
- quanto à relação com as escolas?
- quais os principais impasses surgidos durante a elaboração do PPC?

2. Quais as principais mudanças realizadas no PPC em relação ao projeto anterior?

3. Como você considera a formação que está sendo oferecida no curso de Pedagogia, após a reformulação curricular?

4. O que você entende por formação crítica? E, quais as disciplinas/ áreas de conhecimento e práticas que, no seu entender, estão proporcionando esta formação crítica?

5. De que forma, você acredita que está oferecendo uma formação crítica, na(s) disciplina(s) e prática(s) sob sua responsabilidade?

6. Como você percebe as condições institucionais necessárias para concretizar o PPC, conforme concebido?

ANEXO 2

GLOSSÁRIO DO REFERENCIAL CRÍTICO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS – PEDAGOGIA

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

	Conceito Vocabulo Palavra- Chave	Explicações	Citações	Diretrizes Curriculares Nacionais
01	Reflexão Crítica	- Contreras analisa a apropriação generalizada de termos como “professor reflexivo”, “prática reflexiva”, “reflexão”. Estes termos se transformaram em slogans vazios de conteúdos, que não podem ser identificados como proposições críticas. O autor analisa as idéias do professor como artista, do professor como pesquisador e o professor como profissional reflexivo, vendo nestas idéias o mesmo tipo de problema: a configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais num contexto de atuação, mas não se revela o conteúdo ou o campo da reflexão, nem os seus limites. Há um pressuposto de que a reflexão, por si mesma, ajudará a reconstruir tradições emancipadoras presentes nos valores da sociedade. Todavia,	“... o fato de que esteja havendo uma superabundância na utilização do termo [reflexão], cujo significado inicial se diluiu ou simplesmente desapareceu, não pode ser interpretado como um fenômeno casual. Segundo Smyth (1992), esse uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais não obedece a uma mera moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais. Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob	a o curso de Pedagogia está previsto no núcleo de estudos básicos a reflexão e ação crítica sobre a realidade educacional, conforme descrito no Art. 6º. Neste documento a noção de reflexão proposta pelos trabalhos de Schön, não aparece com questão central na formação do professor, diferentemente das DCNFP. A reflexão crítica é apontada como meio de propiciar ao licenciando, conhecimentos sobre a educação apoiando-se em conhecimentos filosófico, histórico, político, econômico, cultural ... (Art. 2º, parágrafo 2º, inciso II) e (Art. 6º)

		os valores sociais não contém apenas a possibilidade de emancipação, mas contém, também, a dominação. Assim, o processo reflexivo poderá estar a serviço de certos valores e princípios vigentes na sociedade como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social. - <u>Contreras</u> entende que a reflexão crítica não pode ser compreendida como um processo de pensamento sem orientação, mas é um processo	a roupagem mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com essa nova linguagem, se reconstróem os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas.” (Contreras, 2002, p.137). - “ ... a extensão da noção de reflexão e sua defesa para um novo modelo de prática de ensino ‘ sob sua aparência de modernidade e autonomia do professor’, corre o perigo de responsabilizar os docentes pelos problemas estruturais do ensino. A imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os professores devem refletir mais sobre sua prática, nos leva a supor que é neles que recairá a responsabilidade de resolver os problemas educativos.” (Contreras, 2002, p.138). - “A questão seria, então, saber qual tipo de reflexão se quer promover e o que deve ser matéria de análise reflexiva.” (Contreras, 2002, p.138). - “ela [a reflexão crítica] tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-	
--	--	--	---	--

	de pensamento que tem o propósito de definir e tomar posição perante os problemas, bem como de atuar sobre os mesmos de maneira conseqüente. Para o autor, a reflexão crítica exige análise das condições sociais e históricas a partir das quais nossos modos de conceber a prática educativa se formaram, estando vinculada com a ação que se pretende estabelecer, bem como com a análise das relações sociais, interesses e construções sociais que tal ação exige. Por essa razão, a reflexão crítica neste referencial difere substancialmente da perspectiva de reflexão que a racionalidade prática defende, uma vez que a racionalidade prática não reconhece a atuação implícita de contextos e pressupostos que, de modo inconsciente, estão presentes em qualquer processo reflexivo. - <u>Contreras</u> explica que o ensino é uma prática institucionalizada sob a influência de grupos hegemônicos, cujos interesses podem ser opostos aos valores educativos emancipadores e que a organização da prática escolar é altamente condicionante do modo pelo qual os professores analisam e valorizam as experiências educativas.	os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.” (Contreras, 2002, p.163). - A prática reflexiva que possui um compromisso crítico apresenta as seguintes condições, expressas por Kemmis, 1985, p.149 <i>apud</i> Contreras, 2002, p.163-164: “1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco ‘pensamento puro’; expressa uma orientação á ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos. 2.A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais. 3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos. 4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.	
--	---	---	--

5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas idéias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social.”

- Para a reflexão crítica, “é necessário tanto reconstruir os processos de formação e de construção social que nos levaram a sustentar determinadas idéias, quanto estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa.” (CONTRERAS, 2002, p.164).

- “aquilo que move a reflexão crítica é a emancipação.” (CONTRERAS, 2002, p.164).

- “a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano.” (CONTRERAS, 2002, p.165).

- Smyth, 1987, p. 20 apud

Contreras, 2002, p.165-166) propõe aos professores as seguintes perguntas críticas para um processo de reflexão que avance na direção da transformação da prática pedagógica:

- “. de onde procedem historicamente as idéias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- . como cheguei a apropriar-me delas?
- . por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- . a que interesses servem?
- . que relações de poder estão implicadas?
- . como estas idéias influem no meu relacionamento com os alunos?
- . à luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?”

- “A reflexão crítica não pode ser entendida como um processo de saber ou ilustração sobre uma base firme, segura e unificada para todos os envolvidos, nem tampouco como uma posição privilegiada a partir da qual se terá acesso ao conhecimento das distorções, porque a posição do teórico crítico (ou de uma teoria crítica em si) é também uma posição que necessita ser desvelada e compreendida como afetada, assim como todas, por uma determinada localização social.” (CONTRERAS, 2002, p.179-180).

02	Teoria educacional crítica ou Teoria crítica da educação	A teoria crítica, <u>segundo Contreras</u> , supõe a condição de realizar uma análise teórica sobre a experiência profissional docente, que leve em conta fatores estruturais. Reconhece que a mentalidade docente está condicionada pelo contexto cultural e pelos modos de funcionamento dos processos de socialização profissionais. A TC entende que a reflexão que se instala pela mediação das estruturas institucionais e restrições políticas não pode ser suficiente. É necessário transcender os limites nos quais o trabalho docente está inscrito. Tal superação requer a problematização das práticas educativas e de suas circunstâncias, o que significa para o docente a aquisição da capacidade de analisar os sentidos político, cultural e econômico que a escola cumpre. A TC supõe que o docente deve capacitar-se à compreensão dos condicionamentos do ensino, de sua própria função e de como os padrões ideológicos que sustentam a estrutura educacional vigente se introjetam. A partir dessa análise, o docente vai reorientar a ação.			
03	Pedagogia crítica	Giroux, apresenta a Pedagogia crítica como possibilidade de análise histórica, política, cultural e social da educação e da escola, de modo que favoreça melhor entendimento sobre o papel que as	~'		

		escolas desempenham em sociedade desigual. Aos professores, a pedagogia crítica oferece conceitos críticos que permitem compreender a relação entre escola e sociedade, conhecimento e poder. Além de mostrar ser uma intervenção importante na luta para reestruturação das condições materiais e ideológicas no interesse de criar uma sociedade democrática.			
04	Conhecimento /Pensamento crítico	O conhecimento crítico não se restringe a uma habilidade de pensamento, mas é entendido “como a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como dado... examinar criticamente a vida que levamos”. (GOULDNER <i>apud</i> Giroux, p.99)	- Segundo Berlak e Berlak, 1987, p.169 <i>apud</i> Contreras (2002, p.157), o pensamento crítico é: “ um processo de libertação pessoal da dependência de formas inquestionáveis de interpretar e de agir no mundo, bem como de imaginar e avaliar possibilidades alternativas.”		
05	Consciência crítica/política	Giroux entende que a crítica assume o papel de prática social que tem como objetivo principal a emancipação do homem e seu bem estar.	“Para Giroux (1997, p. 87), a consciência crítica e política “significa possuir instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa” na sociedade, e que “ ofereça aos estudantes uma metodologia que lhes permita olhar para além de suas vidas particulares para obter uma compreensão das bases políticas, sociais e econômicas da sociedade mais ampla”.		
06	Escolarização	McLaren (1997, p.192) esclarece que a escolarização é vista “como um empreendimento decididamente			

		político e cultural” com papel fundamental no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos para a transformação social.			
07	Currículo/discurso curricular	O currículo não é apenas um programa de estudo, mas é visto “como uma forma de política cultural, ou seja, uma parte da dimensão sociocultural do processo de escolarização”, que assume dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas como categorias básicas para entender esta escolarização. (McLaren, 1997, p. 218-219).			
08	conhecimento objeto de investigação/problemático	Para Giroux o conhecimento é entendido como uma construção social, produto das interações sociais dependente da cultura e dos contexto dos indivíduos. O conhecimento escolar deve voltar-se mais para a emancipação que, por meio de ação reflexiva coletiva, crie bases para uma vida mais justa e igualitária.			
09	Intelectuais transformadores	- <u>Para Contreras</u>, intelectualizar o trabalho docente significa questionar criticamente as concepções de sociedade, escola e ensino, assumindo a responsabilidade de transformação do pensamento e da prática dominantes. - <u>Contreras</u> explica que Giroux desenvolveu a idéia de professores como intelectuais transformadores baseando-se nas idéias de Gramsci e que a concepção de Giroux sobre	- <u>Contreras(2002, p.157-158):</u> “Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.”		

		o intelectual crítico está ligada à idéia de “autoridade emancipadora”. - Contreras adverte que a idéia de intelectual transformador supõe algo mais do que obter o controle sobre as condições do trabalho docente e ensinar pedagogia crítica. Esse algo mais é abrir a prática educativa a outros grupos e práticas sociais compromissados com a contestação popular ativa, bem como a todos os setores sociais que devem ter uma voz na comunidade. Daí porque a idéia de intelectual transformador está ligada à idéia da escola como esfera democrática.	- Contreras (2002, p.158) analisa a concepção de Giroux de <i>autoridade emancipadora</i>, dizendo que essa noção implica que “os docentes têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos.” - “Para entender a autoridade como emancipadora, esta deve estar ligada às idéias de liberdade, igualdade e democracia.” (Contreras, 2002, p.158).		
10	Pedagogos como intelectuais transformadores	Os pedagogos intelectuais transformadores possuem papel importante, que é fornecer aos estudantes instrumentos críticos para compreenderem e desvelarem as relações sociais. A formação e a atuação profissional, de acordo com a categoria de intelectual transformador, baseiam-se no ensino voltado para a emancipação social, negando a concepção de uma pedagogia puramente instrumental e técnica. A definição do pedagogo como intelectual transformador expressa comprometimento político e social			

		na construção de uma sociedade democrática e mais justa.			
11	Esferas públicas democráticas/ Escola como esfera democrática	Para <u>Contreras</u>, as esferas públicas democráticas são lugares/ espaços onde se pode aprender a lutar coletivamente por condições que tornem possível a liberdade individual e a se capacitar para atuar socialmente. Por isso, a escola como esfera pública democrática leva em consideração os grupos e setores da comunidade que tenham algo a dizer sobre os problemas educacionais, supondo um papel ativo dos professores junto à comunidade em que se insere a escola, o que requer a organização de professores, pais, mães, líderes comunitários em torno de demandas sociais e educacionais. - Contreras entende que as formas de gestão ou administração fundadas na burocracia situam-se na contramão das formas de participação social fundadas na democracia. Todavia, no mundo escolar a burocracia tem se baseado na racionalidade instrumental ou técnica, como forma de orientar as tarefas e na hierarquização como forma de pensar as relações sociais. Isto faz com que haja a separação das funções, atribuição de papéis diferenciados, especialização de tarefas, regulamentação e controle	- “Não há possibilidade de transformação profunda na educação se não forem levadas em consideração as organizações institucionais que estão estruturando e mediando a função da escola no contexto mais amplo da sociedade. Por esta razão é necessário participar dos movimentos que estão pretendendo uma transformação social, criando esferas democráticas, já que não é a escola quem cria a democracia, mas sim, os movimentos que atuam fora das salas de aula.” (Contreras, 2002, p.159-160). - “Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como busca de livre interpretação responsável dos		

		cada vez maiores de tarefas e funções. diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados.” (Contreras, 2002, p.219) - “A mediação burocratizada das relações sociais sustenta as relações de separação, de confronto e de domínio hierárquico entre os distintos setores, mais do que a criação de possibilidades de autoconstituição coletiva.” (Contreras, 2002, p.222). - “Uma visão plenamente democrática das relações pelas quais se constituem as autonomias recíprocas dos professores e da comunidade social deveria entender que seu peso não está na regulamentação e no controle, mas na oportunidade de processos de “comunicação pública orientada ao entendimento. (Habermas, 1994). Isto é, procedimentos e experiências de decisão e trabalho conjunto entre os diferentes setores interessados na definição e realização da prática escolar. Não um procedimento de mandatos e vigilância e sim um processo social de cidadãos participando conjuntamente com os profissionais do ensino na definição pública do serviço social que deve ser a escola.” (Contreras, 2002, p.222) - Para Contreras, para concretizar		
		- “... a defesa de uma perspectiva		

		uma perspectiva de democracia como diálogo, não basta apoiar-se na idéia de que esta é possível a partir de atitudes pessoais de cidadãos orientados para o bem comum. Ou seja, o compromisso ético e espontâneo de indivíduos ou grupos sociais não é suficiente. É preciso garantir a existência, na sociedade, de espaços públicos autônomos	deliberativa da democracia requer a institucionalização de espaços públicos autônomos. Espaços que não sejam submetidos nem ao poder administrativo, nem ao econômico, e que permitam a formação da opinião e da vontade comum. Isto é como dizer, no que se refere à educação e aos professores, que parte do processo de constituição da autonomia profissional deve ter lugar na oportunidade de espaços públicos em que seja possível expor e defender, bem como negociar e acordar, problemas, pontos de vista, posições e compromissos em relação ao ensino e à sua realização profissional.” (Contreras, 2002, p.224).		
12	Linguagem Crítica	- Segundo Contreras, é uma linguagem de possibilidades, aberta à construção de uma sociedade mais democrática e justa.			
13	Mudança/ Transformação Social	- Para Contreras, a mudança ou transformação social corresponde a alteração das bases sobre as quais se vive a vida. É a transformação dirigida à progressiva humanização da ordem social – das estruturas sociais básicas tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas. É tarefa dos professores como intelectuais críticos e supõe a idéia da escola como esfera pública democrática.	- “O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida.”(Giroux,1991, p.90 apud Contreras, 2002, p.159).		

14	Teoria e Prática	A relação teoria e prática na perspectiva crítica, segundo Contreras, impõe a superação da divisão introduzida no trabalho dos professores entre concepção e execução.			
15	Autonomia/	- Para Contreras, embora a idéia de autonomia profissional dos professores se ligue necessariamente à independência de juízo, à construção das próprias convicções, é uma idéia maior porque está vinculada ao propósito político de democratização da sociedade. Também não pode ser interpretada apenas como conquista de um direito profissional individual. A idéia de autonomia supõe também a aceitação das diferenças, a variação de posições e aspirações humanas, a singularidade dos docentes em suas crenças e utopias, o compromisso com a emancipação num sentido de criar e desenvolver uma sensibilidade moral a tudo que supõe sofrimento humano. - Contreras analisa diferentes significados ou versões da autonomia profissional, os quais provêm das formas de relacionar a prática, as finalidades, as exigências e as condições do contexto. Faz um quadro na p. 192 – super importante: da autonomia profissional nos três modelos de	- “... a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconcetada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas.” (Contreras, 2002, p.186). -“No encontro com os outros (tanto os alunos como as mães e pais, colegas e outros setores sociais), a autonomia profissional, ou, caso se queira, a emancipação, deveria começar juntamente com essa sensibilidade moral, pelo reconhecimento de nossos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma auto-exigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades já libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de auto-suficiência para aproximar-se		

		professores: especialista-técnico; profissional reflexivo e intelectual crítico. Depois, mostra como a autonomia, no contexto da prática de ensino, deve ser entendida como processo construtivo permanente, para o qual devem convergir e fazer sentido os seguintes elementos: • a autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa; • a autonomia como qualidade da relação profissional; • A autonomia como distanciamento crítico; • A autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo; - Em Contreras, a concepção de autonomia é dinâmica e abrange: a independência do juízo, que nasce da necessidade de orientar-se pelas próprias convicções; a constituição da identidade docente no contexto das relações, implicando busca e construção de relações profissionais conseqüentes com os fins educacionais; o distanciamento crítico; a consciência da parcialidade de nossa compreensão dos outros (sensibilidade moral); a compreensão de quem somos pela compreensão de nossas circunstâncias; e o contraste com os outros .	da solidariedade.” (Contreras, 2002, p.187-188, ênfase na fonte). - “ A autonomia profissional significa [...] um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação se va ser.” (Conterás, 2002, p. 214). -“ Não entendo que seja mediante a delimitação de um espaço próprio e exclusivo (‘profissional’) do professor, separado de um espaço social que fixa obrigações para os professores (e onde a responsabilidade passa a definir-se como controle sobre os professores), que possamos compreender ou conceber melhor a autonomia profissional. Acredito que é por meio da compreensão das	
--	--	---	--	--

			relações entre ambas as partes, pela compreensão das diferentes formas em que se relacionam e se influenciam os espaços e competências profissionais e sociais, que devemos pensar na constituição de uma identidade profissional. Esta deve ser ao mesmo tempo sensível e flexível em função das aspirações educativas e dos próprios compromissos sociais que a profissão de professor incorpora.” (Contreras, 2002, p.215).		
16	Competências profissionais	Contreras analisa a questão das competências profissionais dos professores a partir da idéia de que a sociedade encomenda certas funções à escola, que os professores são responsáveis por assegurar. Contudo, o autor ressalta que frequentemente confundimos sociedade com governo, parlamento ou administração, sem levar em conta que as relações sociais são conflituosas e contraditórias e que são os órgãos (de governo/administrativos) que decidem sobre o ensino e sobre as funções dos professores.	-“ ... a relação entre a sociedade e os professores se estabelece predominantemente mediante o [plano] político-administrativo. As funções e competências dos professores vêm reguladas de maneira administrativa, e também sob esta mediação vêm estabelecidas e filtradas as formas de relação imediata com a sociedade, já que grande parte dos canais e dos conteúdos passíveis de discussão e acordo entre docentes e famílias se fixa por via da regulamentação administrativa. Este fato tem diferentes conseqüências. A primeira é que [...] tende-se a identificar e a aceitar como intervenção da sociedade unicamente a que se realiza mediante a regulamentação administrativa. A segunda é o sentido vertical e descendente da		

		relação, de maneira que a comunicação é unidirecional, com claras dificuldades por parte dos professores para estabelecer uma comunicação ascendente com o aparelho político-administrativo ou com a sociedade em geral à qual este teoricamente representa,[...]. A terceira consequência é o predomínio das formas burocratizadas de relação e de pensamento. - Contreras entende que a idéia de autonomia dos professores deve necessariamente apoiar debates educacionais com e entre protagonistas da prática educativa, o que requer desenvolver competências profissionais nos professores nos campos da análise crítica da prática, dos fins educativos e da expressão de seus argumentos.	- “A participação dos professores no debate público sobre a educação, a partir de sua própria especificidade como docentes, supõe estabelecer conexões entre sua experiência interna do ensino e seu significado e repercussões sociais. [...] A perspectiva de distanciamento crítico, unida à consciência da parcialidade das próprias posições e à necessidade de descentrar-se, observando-se e tratando de se enxergar a partir de outros pontos de vista, tudo isso adquire uma nova dimensão quando se trata não só da experiência social imediata, mas da constituída na participação em espaços públicos diferentes dos que se conformam nas próprias escolas e nas relações sociais mais próximas.” (Contreras, 2002, p.226).		
17	Políticas Educacionais/ Reformas	Para Contreras, as políticas não criam apenas dispositivos legais e/ou diretrizes de atuação, mas	- “ As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da		

		atuam expandindo idéias, pretensões e valores. No Cap. 8 (p.227) Contreras analisa as novas políticas educacionais e a autonomia dos professores, compreendendo que a idéia de autonomia, sem uma análise do contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam o seu trabalho, pode cumprir apenas duas funções: uma de mensagem de resistência ou denúncia, e outra, de armadilha para os professores, para fazê-los crer, falsamente, que possuem as condições adequadas para o seu trabalho e que portanto, os problemas advindos do trabalho são só deles. - Para Contreras, o princípio da descentralização dos currículos, faz parte do contexto das atuais reformas educacionais conforme necessidades postas pelo neoliberalismo. Supõe que as responsabilidades de adaptação curricular ficam a cargo dos professores e instituições (escolares). Para ele, uma reforma que se apresente como algo a ser	prática educativa, mas [são] também formas de pensá-la. Ao fixarem algumas preocupações e uma linguagem, estabelecem não só um programa político, mas um programa ideológico em que todos nos vemos envolvidos.” (Contreras, 2002, p.228). - Diante das atuais reformas educacionais, Contreras diz: “... podemos estar diante de uma noção ambígua de autonomia, já que ao mesmo tempo que se propõe a implicação e a criatividade dos professores na inovação da educação, a autêntica iniciativa dessa ,maneira de entender a melhoria educativa volta a estar na mão de especialistas e políticos, que agora esboçam outro tipo de influência sobre as escolas e professores. Se antes se tratava de introduzir produtos acabados (materiais didáticos, uma técnica docente, um projeto curricular), agora se tende a introduzir as estratégias e processos (formação nas escolas, desenvolvimento participativo, reflexão sobre a prática etc.) que se espera que conduzam os docentes a elaborarem seus próprios produtos. [...] ... as práticas inovadoras a partir de baixo, hoje, em sua maior parte, correspondem a iniciativas que estão sendo igualmente estruturadas e patrocinadas de modo externo às	
--	--	---	---	--

		adaptado às particularidades locais, regionais, sociais, culturais pode atuar mais eficazmente como fator de legitimação das políticas de reforma, de modo que conflitos sociais mais amplos passam a ser compreendidos como conflitos locais, particulares. - A descentralização dos currículos não significa o abandono do controle central do Estado, pois as formas de regulamentação ficam legitimadas. - Segundo Contreras, o modelo de descentralização dos serviços públicos é “pós-fordista”, já que não concebe mais que os trabalhadores apenas executem as tarefas conforme os planos de uma direção. Nesse modelo, é fundamental flexibilizar o trabalho, ceder responsabilidades e controlar o rendimento, a partir de uma definição de objetivos.	escolas e aos docentes. É esse tipo de iniciativa na atualidade a única possibilidade para uma renovação pedagógica e, portanto, para a autonomia dos professores, ou tão somente a cooptação dos mesmos, para torná-los mais dependentes, porém de uma forma mais sutil?” (Contreras, 2002, p. 235-236). - “Especialistas e administradores insistem na importância de que as escolas se considerem unidades de autogestão, sensíveis a seu contexto, tratando de atender às suas demandas e em contínuo desenvolvimento profissional e institucional. Os professores tornarão sua a reforma se tomarem o currículo como seu e se comprometerem com sua escola, conferindo-lhe um caráter próprio e singular. A qualidade da educação depende da qualidade das escolas, e estas, por sua vez, dependem de que os professores se comprometam com elas, de que trabalhem em colaboração com seus colegas para a sua permanente melhoria, atendendo às necessidades respondendo às demandas.” (Contreras, 2002, p. 240-241). - “O currículo descentralizado e a autonomia das escolas pode ser, portanto, o lugar em que conflitos se		
--	--	---	--	--	--

			diluem ou se reduzem a casos particulares.		
18	Liberdade/ Libertação	Contreras explica que na perspectiva neoliberal a liberdade não é a capacidade de construir o destino que almejamos para a nossa vida em sociedade, mas sim a capacidade para escolher produtos e a ausência de restrições para o consumo dos mesmos.	- “No modelo de mercado] a liberdade democrática não é pois a liberdade positiva para participar na construção política das decisões, mas sim a liberdade negativa para perseguir os próprios interesses privados com o mínimo de coerção ou controle do Estado (Carr, 1991, p.380 apud Contreras, 2002, p. 257).		

ANEXO 3
EXEMPLO DA TABELA PARA ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Unidade de análise	Categoria	Recorte da fala	Identificação do sujeito
Elaboração do PPC - Processo de elaboração	Aligeiramento na elaboração do projeto	<i>embora as diretrizes não tivessem sido aprovadas, a gente achou importante já começar a pensar num texto que evidenciasse quais eram nossas preocupações, as nossa concepções, o que nós considerávamos como centrais para a formação do pedagogo.</i>	F5
- envolvimento dos professores		<i>Nós não pudemos contar com o grupo que se manteve coeso e permanente em todas as reuniões. O que acontecia? Numa reunião um grupo estava presente, começava as discussões até para entender melhor as diretrizes, o que eles estavam falando, quais eram os indicativos. Na outra reunião, alguns membros daquele grupo não vinham e vinham novos grupos e queriam entender o que estava acontecendo e você tinha que recuperar as discussões e esse processo foi moroso. Cada novo integrante que vinha discutir o projeto pedagógico não tinha participado das discussões anteriores e colocava questionamentos que nós já tínhamos superado, voltava a ter discussões que não eram agregadoras naquele momento.</i>	F7