

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO**

JULIANA DO NASCIMENTO ALVES

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA: Articulação entre teoria e prática?**

SÃO PAULO - SP

2019

JULIANA DO NASCIMENTO ALVES

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA: Articulação entre teoria e prática?**

Monografia do curso de pós-graduação *lato sensu* de Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* São Paulo, para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a Dra Cristina Lopomo Defendi.

SÃO PAULO – SP

2019

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A474d	<p>Alves, Juliana do Nascimento Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia: articulação entre teoria e prática? / Juliana do Nascimento Alves. São Paulo: [s.n.], 2019. 52 f.</p> <p>Orientador: Profª Dra Cristina Lopomo Defendi</p> <p>Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2019.</p> <p>1. Pedagogia . 2. Currículo. 3. Políticas Educacionais . 4. Articulação Teoria-prática. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p> <p>CDD 378</p>
-------	--

JULIANA DO NASCIMENTO ALVES

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA: Articulação entre teoria e prática?**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização de Formação Docente com ênfase no Ensino Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* São Paulo.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA: Prof^a Dra Cristina Lopomo Defendi

EXAMINADORA: Prof^a Dra Amanda Cristina Teagno Lopes

Data de aprovação:16/10/2019

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, minha força maior. Ao meu pai (in memoriam) que sonhou um futuro para mim. À minha mãe que me ensinou a persistir. À tia Sú que me incentivou a ser professora.

Agradeço primeiramente a Deus. A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. A tantos professores que contribuíram para minha formação. À minha professora-orientadora Cristina Lopomo Defendi, pela paciência e acolhimento. À minha família que sempre torceu por mim, me incentivando a prosseguir. Ao meu companheiro Jaime, por sua contribuição na minha visão de educação.

RESUMO

Partindo da problematização do discurso “teoria não tem a ver com a prática”, este trabalho analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs de Pedagogia) em suas concepções e contradições. Este trabalho teve por objetivo verificar sob qual perspectiva as DCNs de Pedagogia interpretam a questão da articulação entre teoria e prática, levando em conta o contexto sócio-histórico no qual emerge esse currículo, bem como a histórica polêmica em relação à identidade da pedagogia. Também foi objetivo deste trabalho discutir a questão da docência enquanto base do curso de Pedagogia em relação às contradições epistemológicas presentes nessa concepção, bem como em suas implicações no delineamento do perfil profissional do pedagogo. Este trabalho se pautou em pesquisa e coleta bibliográfica. Como enfoque metodológico este trabalho se baseou na dialética materialista histórica. Como referenciais teóricos principais estão Alves e Garcia (2004), Franco (2008), Libâneo (2006), Oliveira (2003), Pimenta (2006), Rodrigues e Kuenzer (2007). A pesquisa bibliográfica encontrou contradições referentes às bases epistemológicas das DCNs e ao perfil do pedagogo delineado por esse currículo, uma vez que as DCNs apresentam a docência enquanto base do curso e mais duas funções ao trabalho docente, que são a pesquisa e a gestão. Ao colocar a docência como base da Pedagogia, as DCNs trazem uma epistemologia da prática, o que aumenta ainda mais a distância entre prática e teoria. Esse modelo de currículo pode levar a uma formação esvaziada e a uma contradição em relação à pesquisa enquanto base de formação e enquanto atribuição do profissional a ser formado, uma vez que a pesquisa, sendo um dos elementos fundamentais na articulação entre teoria e prática, necessita de sólida base teórica.

Palavras-chave: Pedagogia. Currículo. Políticas Educacionais. Articulação teoria-prática.

ABSTRACT

Starting from the problems in the popular thinking that “theory has nothing to do with practice”, this paper analyses the National Curricular Guidelines (NCG) for the Pedagogy course, in its conceptions and contradictions. This paper’s goal was to verify under which perspective the Pedagogy NCGs interpret the question of the articulation between theory and practice, taking into account the socio-historical context in which this curriculum emerges, as well as the polemic regarding the identity of Pedagogy. It has also been a goal of this study to discuss the question of teaching as the basis of the Pedagogy course regarding the epistemological contradictions present in this conception, as well as its implications in over lining the professional profile of the Pedagogy professional. This paper was based in research and bibliographic gathering of data. As a methodological focus it’s based in the materialist historical dialect. As theory references it uses Alves e Garcia (2004), Franco (2008), Libâneo (2006), Oliveira (2003), Pimenta (2006), Rodrigues and Kuenzer (2007). The bibliographical research found contradictions referring to the epistemological bases of the NCG and to the professional profile designed by this curriculum, once the NCG brings teaching as the basis of the course and two more functions to the teaching job, that are the research and management. By putting teaching as the basis of Pedagogy, the NCG brings a epistemology of the practice, which deepens even more the distance between the practice and the theory. This model of curriculum can bring a emptied formation and a contradiction regarding research as the base of formation and a professional attribution of the professional in formation, once research, being a fundamental element in the articulation between theory and practice, needs a solid theoretical basis.

Keywords: Pedagogy. Curriculum. Educational Politics. Theory-Practice Articulation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O MUNDO DO TRABALHO E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO	13
1.1 Uma nova reconfiguração econômica: as expectativas em relação à educação e um novo modelo de currículo para as graduações.	13
1.2 Uma nova reconfiguração do trabalho escolar e um novo perfil de pedagogo – do especialista ao trabalhador com multitarefas	16
CAPÍTULO II – A HISTÓRICA POLÊMICA DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA	22
2.1 Pedagogia: ciência ou arte?	22
2.2 Um breve histórico sobre o currículo de Pedagogia no Brasil	23
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DCNS DE PEDAGOGIA	26
3.1 A polêmica questão da docência enquanto base da Pedagogia	26
3.2 A perspectiva da articulação entre teoria e prática nas DCNs de Pedagogia	28
3.3 A Pedagogia técnico-científica e a Pedagogia crítico-emancipatória	34
CAPÍTULO IV - A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	39
4.1 A importância da pesquisa para a articulação entre teoria e prática na formação do pedagogo.....	39
4.2 Disposições para a pesquisa	41
4.3 O professor reflexivo e pesquisador	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

No cotidiano da escola pública é comum ouvir dos professores que as teorias da educação nada têm a ver com a prática. Esse discurso sempre me causou uma certa inquietação, pois, se a teoria não tem relação com a prática, alguma coisa está errada. Ao longo do tempo, conhecendo melhor a realidade da escola pública, a visão dos professores e dando continuidade à minha formação, fui elaborando alguns questionamentos: De qual teoria estão falando? Essa teoria tem quais intencionalidades? As teorias foram apresentadas na graduação de forma fragmentada? As graduações articularam ensino, pesquisa e extensão? Debruçando-me mais sobre o tema, outras perguntas foram surgindo: A Pedagogia é devidamente valorizada e concebida enquanto ciência da educação? Quais são as novas exigências colocadas à profissão professor? O quanto esse discurso pode deixar os professores enfraquecidos enquanto categoria profissional, na medida em que deslegitima a ciência da educação? Em qual medida esse discurso se torna um mecanismo de defesa para os professores diante das políticas públicas de educação? Ao mesmo tempo, o quanto reforça, mesmo que os professores não percebam, a perda da autonomia crítica, uma vez que esta depende de uma referência teórica? Muitos professores, ao defender esse discurso, não o estariam fazendo numa perspectiva pragmatista? Não seria essa também a visão das políticas educacionais voltadas para os currículos de licenciatura? Em que medida esse discurso articulado ao discurso de má formação do professor permeou as políticas públicas voltadas para os currículos de licenciatura? De que forma a tentativa de articulação entre teoria e prática esteve presente na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs de Pedagogia)? Quais implicações este novo modelo de currículo pode ter trazido para a formação do pedagogo? São muitas as inquietações, e proporei logo mais um recorte a esta pesquisa.

As críticas dirigidas às teorias da educação por parte dos professores se dão ao mesmo tempo em que a escola e seus professores vêm sendo questionados em meio a uma nova reconfiguração econômica, de avanços tecnológicos e de maior circulação das informações. O movimento de reformas nos países da América Latina

nos anos de 1990 traz novas atribuições à escola e seus profissionais, assim como a flexibilização das estruturas curriculares. Oliveira (2003) afirma que ao mesmo tempo em que se discute a mudança no perfil da força de trabalho e das novas exigências de formação, observa-se um movimento semelhante no contexto escolar. Paralelamente, o fracasso escolar é atribuído principalmente aos professores e sua formação. Esse contexto vem ao encontro de um novo modelo curricular proposto para o curso de Pedagogia: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são aprovadas, em consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, uma vez que, após sua aprovação, iniciou-se o processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Após a aprovação das DCNs de Pedagogia, foram suscitados debates e dúvidas advindas de diferentes campos da comunidade educativa, sendo um dos pontos de significativa mudança a docência enquanto base de formação do pedagogo.

A Pedagogia é determinada enquanto licenciatura, sendo que a proposta enviada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia para o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, solicitando que a Pedagogia em sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, não foi homologada. O pano de fundo para a definição da Pedagogia enquanto licenciatura se relaciona com uma discussão histórica sobre a identidade do curso e talvez com a busca de uma nova reconfiguração técnica com objetivos pré-definidos, uma vez que a docência enquanto base do curso tem um sentido epistemológico e uma lógica social. Contraditoriamente, essa busca pela organização do fazer docente distancia a Pedagogia de sua essência:

À medida que a Pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja de ser articuladora de um projeto de sociedade. Assim ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social. (FRANCO,2008, p.71)

Ao mesmo tempo que as DCNs dão centralidade à docência, ela atribui ao docente mais duas funções que são a de gestor e de pesquisador, delineando um novo perfil profissional. Em relação à questão da articulação entre teoria e prática, ao se colocar a pedagogia subordinada à docência, fica subtendida uma lógica de epistemologia da prática, ou seja, um foco na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, privilegiando a prática em relação à teoria. Paralelamente, a pesquisa aparece como um dos focos dessa formação e uma das funções a ser realizada pelo docente, o que requereria uma sólida base teórica durante a formação, bem como uma estrutura de curso com o tripé pesquisa-ensino-extensão.

Os termos pesquisa, professor-reflexivo, professor-pesquisador têm sido amplamente usados, mas a aplicabilidade desses termos depende de uma forte articulação entre a teoria e a prática, uma vez que o objeto da pesquisa precisa ser compreendido dentro de um contexto. Pimenta (2006) aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, situando a pesquisa como um instrumento, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da investigação pedagógica. Porém, a autora indaga sobre que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores e se essas reflexões englobam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. A autora, ao discorrer sobre o tema, aponta que o saber docente não é formado apenas da prática, tendo a teoria importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada.

O discurso “teoria não tem a ver com a prática” pode ter na educação muitas razões, dentre elas históricas, epistemológicas, ideológicas. Sendo muitas as razões e desdobramentos desse discurso, recorro o tema fazendo uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que traz uma nova reconfiguração curricular, implicando não somente num novo delineamento de perfil profissional, mas também em mudanças para cursos de pedagogia construídos ao longo do tempo pelas instituições, não levando em conta várias experiências curriculares bem relevantes. A tentativa de articulação entre teoria e prática pode trazer diferentes enfoques e interpretações, bem como contradições.

Procuro trazer para esta pesquisa algumas questões e contradições referentes às DCNs de Pedagogia no que concerne à tentativa de articulação entre teoria e prática. O objetivo deste trabalho é verificar sob qual perspectiva as DCNs de Pedagogia interpretam a questão da articulação entre teoria e prática, levando em conta o contexto sócio-histórico no qual emerge esse currículo, bem como a histórica polêmica em relação à identidade da pedagogia. Este trabalho também tem por objetivo discutir a docência enquanto base do curso de Pedagogia em relação às contradições epistemológicas presentes nessa concepção, bem como em suas implicações no delineamento do perfil profissional do pedagogo. Insiro neste trabalho uma problematização em relação à pesquisa enquanto base de formação e enquanto atribuição do profissional a ser formado, uma vez que a pesquisa é um dos elementos fundamentais na articulação entre teoria e prática, necessitando de sólida base teórica.

Este trabalho se pautou em pesquisa e coleta bibliográfica e teve como base do enfoque metodológico a dialética materialista histórica. O materialismo-histórico procura atingir as leis fundamentais da organização histórico-social, sendo elemento importante para a compreensão de políticas educacionais. O livro “O sentido da escola”, de Alves e Garcia (2004) ao problematizar a questão da formação de professores, foi a obra que primeiramente me despertou para este tema. Seguidamente, as visões de Franco (2008), Libâneo (2006), Pimenta (2006), Saviani (1975), Frigotto (2010), Oliveira (2003), Rodrigues e Kuenzer (2007) dentre outros autores, contribuíram enormemente para a constituição deste trabalho.

Para dar conta do intento, organizei esta monografia da seguinte forma: no Capítulo I foi discutida a atual reconfiguração do mundo do trabalho e seus reflexos na educação, o que acabou reverberando no âmbito dos currículos das graduações e no perfil profissional do pedagogo; no Capítulo II foi feito um breve histórico acerca do curso de Pedagogia no Brasil e sobre a discussão em torno da identidade do curso; no Capítulo III as DCNs são discutidas em relação à questão da docência enquanto base do curso e suas implicações epistemológicas. Também são analisadas concepções teóricas da pedagogia e a perspectiva da articulação entre teoria e prática nas DCNs; no Capítulo IV é problematizada a questão da pesquisa dentro da concepção epistemológica que embasa as DCNs de Pedagogia.

CAPÍTULO I – O MUNDO DO TRABALHO E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

1.1 Uma nova reconfiguração econômica: as expectativas em relação à educação e um novo modelo de currículo para as graduações.

Ao mesmo tempo em que no meio educacional o discurso “teoria não tem a ver com a prática” questiona as teorias educacionais propagadas, estamos diante de novas exigências à profissão professor. A escola e seus professores são questionados em meio a uma nova reconfiguração econômica, de avanços tecnológicos e de maior circulação das informações. Esse novo contexto, em seu reflexo na educação, vem ao encontro de inúmeras reformas educacionais. Segundo Oliveira (2003, p.22), “as reformas educacionais a que a América Latina assistiu na década de 1990 tiveram como foco central a expansão da educação básica”. Segundo a autora, há nessas reformas um reforço à importância da escolarização em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho, aliado ao fato de que, nos países da América Latina (devido às profundas desigualdades sociais), haveria uma ênfase ao pressuposto de que a educação contribuiria com uma maior equidade social. Este panorama se articula às expectativas em relação ao trabalho docente e à sua formação. Oliveira (2003) analisa que os professores passam a sofrer desqualificação nos processos de reforma, que tendem a lhes tirar a autonomia e a desprezar seus saberes profissionais. Diante das novas exigências no mundo do trabalho, da ampliação ao acesso à educação básica e dos desafios aí implicados, o assunto formação de professores entra em pauta.

Alves e Garcia (2004), na obra “O Sentido da Escola”, questionam o discurso de má formação docente. Perguntam se seria possível compreender o fracasso escolar e o analfabetismo sem compreender a sociedade que os produz e se seria possível algum especialista, fechado em sua estreita visão disciplinar, dar conta da complexidade do que acontece no cotidiano de uma escola. As autoras questionam a questão do fracasso escolar vinculado à formação docente, dando pistas de uma política educacional centrada no professor e em sua formação.

Paralelamente, com a nova LDB (Lei nº9.394/96), iniciam-se políticas relativas aos currículos dos cursos de graduação. Ribeiro e Miranda (2009) analisam que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, abala-se a legislação que desde a década de 1960 direcionava a formação de professores. Foi reacendida a discussão acerca da identidade e da função do Curso de Pedagogia.

Antes de adentrar na questão do currículo do curso de Pedagogia, faz-se necessário compreender o cenário econômico que delineava a reconfiguração da educação superior no Brasil dos anos 90, bem como as novas exigências em relação à educação escolarizada. Segundo Oliveira (2003), é necessário considerar as mudanças na expectativa do papel regulador da escola e questionar até que ponto o espaço das políticas educacionais se constitui em espaço de permanente tensão entre distintos interesses. As transformações no mundo do trabalho trazem questionamentos ao sistema educacional (até então herança do modelo fordista de produção):

Vivemos uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho. Dentre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas destacam-se, atualmente, aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p.68)

Os autores supracitados analisam a reestruturação produtiva, permeada pela acumulação flexível e pela flexibilização do trabalho. São novos cenários competitivos ocasionando novos formatos organizacionais. A tecnologia torna-se fator fundamental. Catani, Oliveira e Dourado (2001) explicam que Harvey (1992) denomina a nova forma de operar do capitalismo de acumulação flexível. Esse novo modelo se apoiaria na flexibilização dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Essa reconfiguração surge com a crise do rígido modelo fordista ocorrida na década de 1970, trazendo consequências para o mundo do trabalho.

Bauman (2001) define que “flexibilidade” é o slogan que augura o fim do emprego como conhecemos. Anuncia-se no lugar do emprego os contratos curtos, os sem contrato, as posições sem cobertura previdenciária. A vida no trabalho passa a ser saturada de incertezas. Para Catani, Oliveira e Dourado (2001), o

conhecimento tornou-se mercadoria-chave para estabelecer vantagem competitiva e de forma acentuada vem sofrendo processos que o subordinam ao sistema capitalista. Os autores analisam que o ideário hegemônico redefine a Teoria do Capital Humano, articulando educação e empregabilidade e que na ótica empresarial os novos perfis profissionais e modelos de formação devem atender aos aspectos de polivalência e flexibilidade profissionais. Esta lógica estaria em diferentes graus para trabalhadores de todos os ramos e para as instituições educativas e formativas. Isto incluiria repensar os perfis profissionais e os programas de formação. Esta formação enquanto elemento fundamental ao processo de competitividade se reflete no âmbito dos currículos.

Para Catani, Oliveira e Dourado (2001), no contexto de reformas educacionais dos anos 90, a discussão curricular foi adquirindo centralidade. Os autores analisam que a questão dos currículos de graduação começam a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995 e que, dentre os principais elementos dessa movimentação, estão: (i) a Lei 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), define como uma de suas competências deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; (ii) a nova LDB que cria a necessidade de DCNs para os cursos de graduação e permite a eliminação dos currículos mínimos, tornando os currículos mais flexíveis; (iii) a intensificação das discussões sobre diplomas e perfis profissionais face às mudanças no mundo do trabalho; (iv) a definição de padrões de qualidade para os cursos de graduação pela Secretaria de Educação Superior (SESu), dentre outros. Dentre as orientações do CNE para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, estão a redução da duração dos cursos, o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, a articulação teoria-prática e avaliações periódicas. Para os autores, há uma naturalização do espaço universitário enquanto campo de formação profissional ficando em prejuízo processos educativos mais amplos, reduzindo o papel das universidades. Os autores consideram que a questão central não parece ser o da flexibilização curricular em si.

[...] Por essa razão, é preciso se ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação. (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p.77)

Nessa perspectiva de currículo, a formação profissional adaptável às rápidas mudanças do mercado poderia ser uma resposta ao problema do desemprego. Assim, a educação faria uma suposta contribuição na redução das desigualdades sociais, de modo que os indivíduos possam ter um certo grau de autonomia na sua sobrevivência. A flexibilidade dos currículos acompanharia a velocidade do mercado. As habilidades e competências citadas nos currículos vêm ao encontro das multitarefas e da capacidade para resolver problemas (o que estaria mais em voga no mercado). O emprego deixa de ser uma garantia e no lugar dos especialistas entram os multifuncionais. Paralelamente, dentro dessa mesma tendência, delineiam-se as DCNs de Pedagogia, num contexto de necessidade de expansão da educação básica. A docência que agrega as funções de gestão e pesquisa, retira de cena o pedagogo especialista para dar lugar ao profissional multifuncional que precisa ter habilidades e competências para a resolução de problemas.

1.2 - Uma nova reconfiguração do trabalho escolar e um novo perfil de pedagogo – do especialista ao trabalhador com multitarefas

Oliveira (2003) compreende a escola enquanto importante espaço de socialização, mas também enquanto espaço privilegiado de regulação do Estado, encontrando-se diante do eterno conflito entre sua identidade como espaço de política pública e condição geral de produção. A educação estaria a serviço da produção capitalista, formando a força de trabalho necessária aos diferentes estágios de seu desenvolvimento; contudo, ela não teria uma aplicação exterior aos interesses dos trabalhadores, mas conteria elementos dos objetivos buscados por eles.

A autora continua sua análise, afirmando que, para compreendermos o contexto de reformas que se anunciaram a partir dos últimos anos da década de 1980, seria necessário considerar as mudanças no papel regulador da escola.

Entretanto, é possível observar nessas reformas um esforço à educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos. (OLIVEIRA, 2003, p.22).

A nova reconfiguração no mundo do trabalho se reflete tanto nos objetivos educacionais da escola quanto na organização do trabalho escolar. As DCNs de Pedagogia vêm ao encontro de uma nova organização de trabalho escolar, uma vez que sua organização curricular reverbera num novo perfil profissional de pedagogo.

Para Oliveira (2003), os anos 1960 foram um marco da pesquisa em Administração Escolar por reflexo de um movimento mais amplo, no qual este segmento se fazia estratégico na tarefa imperativa de organizar os sistemas de ensino, de acordo com as demandas do mercado e do padrão de industrialização da época. Já na década de 80, o pensamento gramsciano influenciou fortemente a filosofia da educação no Brasil. As teorias críticas justificam então a luta pacífica por políticas públicas educacionais voltadas aos interesses sociais dos trabalhadores. As exigências de formação para o mercado de trabalho e a luta pelo direito à educação enquanto base para uma sociedade democrática não seria uma equação fácil.

Oliveira (2003) aponta ainda que a expansão da educação básica sobrecarregará em grande medida os professores, não somente pela atribuição da responsabilidade a esses pelo sucesso ou fracasso das reformas, mas por essas reformas acabarem por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultado de diferentes fatores que estarão presentes na gestão e organização do trabalho escolar.

Dessa maneira, podemos perceber que o movimento de reformas¹ que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza e definição. O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade de sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar mais complexas. (OLIVEIRA, 2003, p.33)

Oliveira (2003) também analisa que a literatura específica sobre trabalho aponta para a mudança no perfil profissional e de formação, que sinaliza para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais em substituição a modelos focados no treinamento e na especialização. Segundo Catani, Oliveira e

¹ A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, foi um marco importante para o contexto de reformas de educação na América Latina. O objetivo era a orientação de políticas educacionais para fortalecer a educação básica, contando com uma reorientação do crédito internacional.

Dourado (2001), o ideário de flexibilização curricular parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho. Os pesquisadores apontam que são inúmeros os atores que engrossam os debates para que os currículos se tornem mais flexíveis. Para a Unesco, por exemplo, a escola deve se tornar espaço de formação para que cidadãos se adaptem às exigências de um mercado que requer profissionais que dominem a inteligência de um processo e não se limitem a desenvolver uma competência específica. Por isso, a formação deveria garantir a aquisição de habilidades baseadas em uma combinação de aptidões.

Tal movimento também seria observado tanto nas DCNs de Pedagogia ao retirar as habilitações (especializações) para formar um profissional com várias funções de forma aligeirada, quanto no contexto do trabalho escolar. O especialista daria lugar ao profissional com multitarefas, cuja formação, baseada em competências e habilidades, estaria voltada principalmente para a prática da docência. Segundo Oliveira (2003), as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade tanto nas estruturas curriculares quanto nas avaliações, o que acaba por exigir um novo perfil de trabalhadores docentes. Para a autora, os novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, ou seja, uma distância entre o que é discursado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas.

Dessa forma, continua a autora, por força da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. Os docentes acabam por submeter-se a um discurso sobre a prática que se confunde com a própria prática numa falsa pragmática. Os trabalhadores docentes acabam por expressar insatisfação. Oliveira (2003) indaga se tal insatisfação não teria origem no descompasso entre o que prescrevem os programas e o que se oferece como meios efetivos que não são simplesmente condições objetivas. A análise da autora vai ao encontro do discurso dos professores de que a teoria apresentada é bonita, mas está longe da realidade. Novas propostas pedagógicas são muitas vezes apresentadas como soluções simples para problemas complexos.

Oliveira (2003) também cita a questão da Administração Escolar, que embora tenha se furtado ao debate por seguidos anos, talvez seja a mais afetada por essa difícil tensão. A autora questiona como seria possível discutir a administração da educação, sem perguntar a que fins ela se dedica.

Por sua vez, Libâneo (2006), ao problematizar as DCNs que atribuem à docência, além das funções de magistério, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, analisa que a questão da docência enquanto base da pedagogia parte da crítica às fragmentadas habilitações e da divisão do trabalho escolar. A divisão técnica transformaria o professor num mero executor do que é pensado e decidido por outrem, sendo ele cada vez mais afastado de uma compreensão de seu processo de trabalho como um todo. A fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico seria um importante meio de controle pelo Estado.

A formação no curso de pedagogia seria fragmentada, pois formaria de um lado pedagogos, que planejam e pensam, e de outro os professores, que executam, dentro da lógica da divisão técnica do trabalho segundo a qual, na sociedade capitalista, predomina a divisão entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção. A essas duas classes sociais corresponde uma divisão social do trabalho em que uma se ocupa do trabalho intelectual, outra do trabalho manual. (LIBÂNEO, 2006, p. 854)

O autor afirma ainda que a crítica a essa divisão do trabalho escolar ganhou força em meio aos intelectuais da educação na década de 1980, quando a tese “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” consumou-se como bandeira da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Segundo o autor, o tema da divisão do trabalho pedagógico iria incidir na redução do curso de pedagogia à docência e na eliminação das habilitações.

Libâneo (2006), ao problematizar o artigo 4º das DCNs, que inclui nas atividades docentes a gestão e a pesquisa, questiona que não está claro se o curso propiciará competências para o professor participar da gestão ou se o curso irá prepará-lo para assumir funções na gestão. Sobre essas funções, o artigo 4º descreve:

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)

Para o autor, as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais confusas, levando a um entendimento genérico de atividades docentes, pois toda e qualquer atividade profissional no campo da educação seria entendida como atividade docente (sendo na escola ou não). O autor ainda questiona as 16 atribuições do docente, que considera como expectativas de formação de um superprofissional. Além disso, os artigos 2º e 4º instituem a formação dos egressos para cinco modalidades do magistério, sendo apenas uma a titulação: licenciatura em Pedagogia.

Art.2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL,2006)

Mais adiante, as DCNs determinam a extinção de todas as habilitações existentes advindas da legislação anterior. Segundo o artigo 10, as habilitações em cursos de Pedagogia existentes entrariam em regime de extinção a partir do período letivo seguinte à publicação da resolução (BRASIL,2006). Para o autor, o pressuposto de pedagogia enquanto docência leva às deduções de que: sendo a docência e não a pedagogia a base do currículo, exclui-se o pedagogo especialista, pois não há mais diferenciação entre especialista em educação e professor; além disso, agrega-se à função de professor as funções de pesquisador e gestor. A indistinção entre atividade docente e atividade administrativa seria mais uma faceta das imprecisões epistemológicas da Resolução. O autor analisa que uma coisa seria o caráter pedagógico da docência e da gestão (o que cabe perfeitamente na amplitude do conceito de pedagogia), outra é concluir uma identificação dos conceitos das duas atividades. Dentre as consequências para essas imprecisões estaria a descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo, limitando e enfraquecendo a investigação no âmbito da ciência pedagógica. Outra consequência, segundo o autor, seria que, com as mudanças curriculares centradas na docência, não seriam mais formados

pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, formular teorias de aprendizagem, analisar criticamente inovações pedagógicas etc. Outra questão seria a de que a ausência da teoria pedagógica na formação empobreceria a análise crítica da educação nas instituições de formação e nas escolas. Para o autor, é difícil crer que um curso dê conta de formar professores para as três funções que lhes atribuíram e que contêm suas especificidades (a docência, a gestão e a pesquisa) em 3.200 horas, o que resultaria num currículo inchado, fragmentado e aligeirado. A formação docente e do especialista em educação presumiria currículos de percursos curriculares articulados, mas distintos entre si.

As mudanças nos modelos de organização e gestão do trabalho exigem um novo perfil de trabalhador e acabam por reverberar em reformas educacionais que trazem mudanças tanto para o âmbito curricular, quanto para a organização do trabalho escolar. O trabalho docente é reestruturado e dessa forma podemos perceber que a proposta das DCNs vem ao encontro desse contexto. Dentre as consequências que podem ser trazidas por esse modelo curricular, vemos a pedagogia colocada como quase desnecessária, uma vez que os objetivos educacionais estão direcionados para as necessidades do mercado de trabalho em mutação. Dentro desse contexto questiono: para que seriam necessários cientistas educacionais ou professores com sólida base científica? Em relação à menor ênfase na divisão do trabalho escolar pergunto: essa nova reconfiguração faz cessar a premissa de que uns pensam e outros executam? Ao sair de uma determinada lógica de regulação escolar não estaríamos agora em outra que sobrecarrega em grande medida o trabalhador docente?

CAPÍTULO II – A HISTÓRICA POLÊMICA DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA

2.1 Pedagogia: ciência ou arte?

Antes de aprofundarmos nas questões referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNs de Pedagogia), veremos que a polêmica em torno da identidade da pedagogia é histórica, tanto em relação aos fins da profissão quanto em relação à sua epistemologia.

Maria Amélia Santoro Franco (2008), em “A Pedagogia como Ciência da Educação”, analisa a histórica polêmica em relação à identidade da pedagogia, demonstrando que, em suas origens, a pedagogia é reconhecida como ciência da educação, mas que também havia uma tendência em considerá-la arte. A autora não considera essa questão simples, uma vez que essa confusão conceitual, nem sempre bem articulada historicamente, traz as indefinições do campo de conhecimento dessa ciência desde a origem do termo até a estruturação de seu campo científico. Para a autora, tanto o conceito de ciência quanto o de arte historicamente sofreram alterações de sentido, configurando um problema crucial para a pedagogia em todas as épocas. Isso se reflete na articulação teoria e prática e na questão da ciência da prática que não será a tecnologia. Ser ciência e arte ao mesmo tempo não seria uma questão pacífica, considera a autora.

Para Franco (2008), o objeto da pedagogia é o homem em formação, que, portanto, é um objeto complexo e que requer uma formação diferenciada. Porém, o processo de cientificizar a pedagogia, dentro dos parâmetros da ciência empírica, acarretou fissuras em sua concepção epistemológica e desconforto no saber fazer docente. A autora analisa que, com Herbart², inicia-se uma postura positivista na ciência da educação e paradoxalmente inicia-se um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência. A lógica herbartiana considera que a educação se concretiza na instrução e isto entrega um papel menor à pedagogia. Portanto, para Franco (2008), à medida que a proposta de instrucionalização da prática foi se

² Herbart (1776-1841) procurou cientificizar a pedagogia e adotou a psicologia aplicada como eixo central da educação.

expandindo, a preocupação com a educação como processo social foi sendo colocada em segundo plano.

A tradição herbartiana, junto ao inevitável processo de fragmentação que foi sofrendo a ciência moderna, parece ter contribuído para o fosso entre teoria e prática, perdendo de vista o objeto da pedagogia, o qual aponta a autora supracitada ser o homem em sua formação. A pedagogia não sai ilesa ao modelo no qual a ciência historicamente foi se formatando, o qual, com seus ganhos e limitações, influencia o pensamento pedagógico até os dias atuais.

2.2 Um breve histórico sobre o currículo de Pedagogia no Brasil

As DCNs de Pedagogia refletem a questão da identidade do curso, bem como uma nova reconfiguração de currículo para uma nova reconfiguração econômica e social. A ideia de docência como base da formação do profissional de educação torna-se a questão central da polêmica das DCNs de Pedagogia. Franco (2008), considera um equívoco a concepção amplamente difundida entre pesquisadores brasileiros de que a docência é a base identitária da Pedagogia, fazendo-se crer que a prática docente é o fundamento da ciência pedagógica. Segundo a autora, a prática educativa ao existir sem o fundamento da prática pedagógica, é uma mera influência educacional sob forma espontaneísta e fragmentada. O que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada, intencional e relevante, é que será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos.

A questão da docência e as tentativas de definição de identidade do curso não são novidade na história do curso de Pedagogia no Brasil. Ribeiro e Miranda (2009), fazendo uma análise histórica do curso, identificam que em 1939, quando o curso foi institucionalizado no Brasil, visava a formação de bacharel (3 anos) e de licenciado (mais 1 ano). Em 1962, é fixado um currículo mínimo, sendo o curso responsável por formar o técnico em educação e o professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio de bacharelado e licenciatura. Porém o campo de trabalho ainda não estava definido, uma vez que profissionais formados em outras áreas iam assumindo essas funções.

Em 1969, após a Reforma Universitária de 1968, foi abolida a diferenciação entre bacharelado e licenciatura para o curso de Pedagogia. O curso visava à formação para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, bem como de professores para o Curso Normal, criando-se as habilitações. Já nessa época, questionava-se o direito ao magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ficou assegurado mediante determinadas condições que seriam cursar disciplinas específicas e fazer estágio supervisionado. Segundo as autoras, na década de 1960, era visível a discussão acerca da continuidade ou não do curso de Pedagogia, sendo questionado se ele tinha conteúdo próprio.

Ribeiro e Miranda (2009) continuam sua análise histórica demarcando os acontecimentos que vão dar origem à nova reconfiguração do currículo de pedagogia. Segundo as autoras, na década de 1970, dentro do chamado “pacote pedagógico”, estava a Indicação CFE nº69/75 que deveria regulamentar a formação em nível superior do professor dos anos iniciais de escolarização. Essa questão, dentre outras orientações do “pacote”, gerou resistência por parte dos educadores e, no sentido de repensar o curso de pedagogia, houve iniciativas como o Seminário de Educação Brasileira, realizado pela UNICAMP em 1978 e a I Conferência Brasileira de Educação realizado pela PUC em 1980. Mas, foi no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, que teve início a formulação para uma base comum nacional de formação de todos os educadores, no qual como um dos princípios gerais estaria a docência enquanto base da identidade profissional de todo o educador.

Com a aprovação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, fica instituída que a formação de professores para atuar na educação básica se faria em nível superior, em universidades e institutos superiores de educação. Foi permitido o Curso Normal Superior para a formação de docentes para atuar na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, mantidos pelos institutos superiores de educação, sendo admitido como formação mínima para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do fundamental a feita em Curso Normal, em nível médio. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação seria feita no curso de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Ribeiro e Miranda (2009) apontam que, após a aprovação da LDB 9.394/96, inicia-se a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para as graduações. No caso do curso de Pedagogia, em

1998, uma comissão de especialistas foi formada para criar a proposta para as DCNs de Pedagogia, sendo incorporados ao projeto sugestões provenientes de várias IES e entidades do campo educacional. Uma outra comissão foi formada em 2000, em que foi reafirmada a ideia de docência como base da formação do profissional de educação, sendo sugerido pela comissão que o curso de Pedagogia fosse ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado.

As autoras analisam que o projeto inicial do CNE passou por reformulações, advindas de muitas discussões no campo educacional. O Parecer aprovado em 2005 instituiu o curso enquanto licenciatura, mas entrou em incoerência com a LDB, pois determinou que a formação dos especialistas fosse realizada em pós-graduação, aberto a todos os licenciados. Em 15/05/2006, após revisão, foi aprovada a resolução que instituiu as DCNs de Pedagogia, licenciatura. O curso de Pedagogia, segundo o Artigo 4º, seria destinado à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que fossem necessários conhecimentos pedagógicos. Ribeiro e Miranda (2009) ainda apontam que o curso abrangeria integralmente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino, a execução, o acompanhamento de programas e de atividades educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, portanto, também são resultado de um processo histórico no qual procurou-se definir qual o campo de atuação profissional do pedagogo. Paralelamente, esteve a necessidade de formação universitária para os docentes dos primeiros anos de escolarização. A Pedagogia destinada à formação de professores que inclui mais duas funções ao docente, sendo elas a pesquisa e a gestão, parece querer dar conta tanto dessa necessidade de formação universitária aos professores dos anos iniciais quanto das reivindicações em relação ao campo de trabalho e às contradições epistemológicas desse modelo curricular. Discutiremos mais adiante outras implicações referentes a esse delineamento de currículo.

CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DCNs DE PEDAGOGIA

3.1 A polêmica questão da docência enquanto base da Pedagogia

Fica visível que as diretrizes de pedagogia vêm atender definitivamente à questão da formação do professor dos anos iniciais em nível superior, colocando a docência enquanto base do curso, mas trazendo algumas outras questões que seriam alvo de discussões. Segundo Libâneo (2006), há uma incongruência na denominação “licenciatura em pedagogia”, uma vez que o termo correto seria licenciatura em educação infantil e anos iniciais. O autor faz essa análise a partir do que ele considera uma confusão conceitual entre educação, pedagogia e docência. Segundo o autor, ao se definir a docência enquanto objeto do curso, acaba-se por confundir um conceito derivado e menos abrangente que é a docência, com outro de maior amplitude que é a pedagogia. Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da pedagogia, levaria a um entendimento genérico de atividades docentes, em que as DCNs enquadram o planejamento educacional, a coordenação de trabalhos, a pesquisa e sua difusão (seja qual for o lugar de sua realização) como atividade docente.

Como já mencionado, a insuficiência epistemológica, decorrente da ausência de uma conceituação clara do campo teórico da pedagogia, originou uma Resolução cheia de imprecisões acerca da natureza da atividade pedagógica, do campo científico da pedagogia e seu objeto, das relações entre ação educativa e ação docente, entre atividade pedagógica e atividade administrativa, comprometendo todo o arcabouço lógico e teórico da Resolução. (LIBÂNEO, 2006, p.849)

O autor esclarece que a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência, pois nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Ainda, segundo o autor, as DCNs estabelecem expectativas de formação de um superprofissional, já que são agregadas ao trabalho docente mais duas funções: a de investigador *lato e stricto sensu* e a de gestor. E ainda, ao ser a docência a base do currículo, não diferenciando trabalho docente do trabalho do especialista em educação, exclui-se a formação do pedagogo especialista, não havendo garantia alguma de que esse currículo possa propiciar a preparação do pedagogo para o desempenho das funções mencionadas pela LDB.

Libâneo (2006) aponta, ainda, que dentre as consequências desse modelo curricular, estaria uma formação empobrecida nos termos de análise crítica da educação. Sendo a docência uma parte da pedagogia, o reducionismo da pedagogia à docência implicaria ignorar a complexidade da tarefa docente que, para se efetivar, requer o solo de uma ciência que a fundamente, conclui o autor. Ou seja, quando as DCNs focam na docência, elas se centralizam em um determinado tempo/espaço que é o momento da instrução na sala de aula, não levando em conta a complexidade do objeto de estudo da pedagogia. A lógica de pensamento pedagógico baseado na tradição herbartiana se faz presente, numa tentativa que descaracteriza ainda mais o caráter científico da pedagogia.

Franco (2008), ao especificar a educação enquanto objeto de estudo da pedagogia, a traduz enquanto um objeto bastante complexo. Segundo a autora, sendo a educação uma prática social humana, é um processo histórico, inconcluso e que emerge na dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Ao ser a educação apreendida de forma reduzida e fragmentada, se produzem descaracterizações. Os critérios da ciência tradicional não dão conta da educação, diz a autora.

Franco (2008) também afirma que o debate acerca da redefinição do pedagogo tem se intensificado nas duas últimas décadas por meio de uma postura crítica por parte das instâncias formadoras diante das iniciativas do MEC e do Conselho Nacional de Educação, já existindo algumas experiências inovadoras, muitos estudos e pesquisas buscando superar o modelo do currículo mínimo dos anos 60, que não foram levados em conta. A autora entende como um desafio a pedagogos e educadores brasileiros buscar uma escola básica que cumpra seu papel social, acrescidos de outros tantos decorrentes dos progressos científico e tecnológico da sociedade contemporânea.

Para a autora, deverá ser preocupação do curso de pedagogia a formação de um profissional crítico e reflexivo que saiba mediar as relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, articular práticas educativas com teorias críticas sobre essas práticas, detectando as lógicas subjacentes às teorias implícitas. Esse profissional, segundo a autora, seria um investigador educacional por excelência, pressupondo o caráter dialético e histórico dessas práticas. O pedagogo seria o profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa,

estando comprometido com a construção de um projeto político com vista à emancipação dos sujeitos da práxis.

Franco (2008) acrescenta ainda que no plano dos processos de ensino e aprendizado, o pedagogo deve superar a concepção de um sujeito que absorve o aprendizado, para caminhos de um sujeito que constrói significados e novas relações com o mundo circundante, pois o homem deve ser compreendido como sujeito histórico a interagir com as condições existenciais, modificando essas condições e sendo por elas transformado. Dada a complexidade da formação do pedagogo e da importância da pedagogia para a valorização da profissão do magistério, torna-se necessário o questionamento acerca de ser a docência a fundamentar a pedagogia.

Na tentativa de reinterpretar as necessidades formativas do pedagogo, considero importante inverter a epistemologia que tem fundamentado a maioria dos discursos sobre a pedagogia: acredito na pedagogia como elemento de identidade à prática docente e não na prática docente como elemento identificador da identidade da pedagogia. (FRANCO, 2008, p.114)

Segundo a autora, essa inversão requerida não seria apenas formal, ela expressaria uma concepção epistemológica, pois à medida que a docência esteve historicamente conformada aos princípios da racionalidade técnica, a pedagogia foi deixando sua vocação epistemológica, assumindo a configuração de tecnologia organizadora da prática docente. Franco (2008) aponta que, sendo a docência considerada em toda a sua complexidade e se organizando numa nova epistemologia da prática, vinculada aos princípios da racionalidade dialética, ela se organizaria no diálogo investigativo da práxis. Este seria o caminho de uma teoria educacional emanada da práxis e não dela desvinculada.

3.2 A perspectiva da articulação entre teoria e prática nas DCNs de Pedagogia

Qual seria o pressuposto das DCNs em relação à articulação teoria e prática diante dessa reconfiguração de perfil profissional que mais sobrecarrega o docente do que horizontaliza o pensar educação com as práticas de ensino? Não estaríamos diante de uma nova reconfiguração de pedagogia pragmatista, mas com ares de reflexão e de horizontalidade? Franco (2008) nos traz alguns esclarecimentos por

meio de uma análise histórica da pedagogia, assim como Rodrigues e Kuenzer (2007) ao fazerem uma análise epistemológica das DCNs.

Franco (2008), numa análise histórica da pedagogia, ao referir-se às características da pedagogia derivada do pragmatismo, analisa que esta constituiu-se a partir de problemas didáticos, incluindo a seleção de programas de estudo, escolha de métodos adequados aos programas previstos, planejamento de ações complementares, dentre outros. Vejamos que hoje ainda há esse modelo implícito, mas com uma reconfiguração na qual temos um modelo curricular mais flexível e um especial foco no perfil docente que deve ter competências e habilidades para resolver os problemas que se apresentam na sala de aula. Para Pimenta (2006), competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando este vulnerável à avaliação de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se não houver um ajuste ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Para a autora, ter competência é diferente de ter conhecimento. Para ela, competência pode significar ação imediata, refinamento individual e ausência do político.

Para Franco (2008), uma grave decorrência da pedagogia pragmatista seria a submissão do pensamento à ação, cabendo à inteligência o papel de transformador da realidade no sentido utilitarista, colocando a reflexão apenas a partir de problemas dados e posteriores à ação. Isso, segundo a autora, pode produzir um sofisticado processo de alienação com ares de conscientização. Relacionando a análise de Franco (2008) à concepção das DCNs com foco na docência e ao novo perfil de professor baseado nos conceitos de competências e habilidades, fica subtendido um novo modelo de pragmatismo inserido na educação, mas que desta vez centra-se na atividade docente por meio de um questionamento à prática do professor que necessitaria de uma maior reflexão. É percebida uma maior cobrança à responsabilidade profissional docente. Oliveira (2003) aponta que a noção de competência mobiliza os trabalhadores no sentido responsabilização pelo seu desempenho e que, talvez por isso, quanto mais “reflexivo” e “competente” esse professor consiga ser, maior insatisfação ele tem. Para Charlot (2008), o professor de hoje já não é mais um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia, mas sim um profissional que deve resolver problemas. O professor teria uma maior autonomia, mas agora seria

responsabilizado pelos resultados. Segundo o autor, vigia-se menos a atuação do professor, mas avalia-se cada vez mais os alunos, sendo esta avaliação um contrapeso à autonomia docente. Essa mudança implicaria numa transformação identitária do professor.

Voltando à análise de Franco (2008) sobre a pedagogia derivada do pragmatismo, a reflexão se direcionaria para resolver problemas imediatos. Vejamos que o termo “professor reflexivo” (que hoje está em voga), parece ser uma releitura da concepção pragmatista de educação. Parece contraditório, pois o termo professor reflexivo parece evocar algo de filosofia, algo de práxis pedagógica, no entanto há indicativos de que este termo na verdade estaria se referindo a uma reflexão sobre a prática num sentido utilitarista de melhorar resultados. Estando as DCNs em consonância com as exigências de um mercado de trabalho em mutação e que requer uma ampliação social da escolarização (e estando este currículo a delinear um perfil docente de acordo com esses objetivos), não seria pragmática a concepção das DCNs de Pedagogia centrada na docência? Não estaria essa mesma perspectiva presente ao se mencionar a articulação entre teoria e prática?

Rodrigues e Kuenzer (2007), ao analisarem sobre o caráter pragmatista das DCNs, buscam mostrar que as políticas atuais de formação de professores e pedagogos colocam uma ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, atendendo a uma concepção que privilegia a prática em relação à teoria, que seria a epistemologia da prática. Essa base teria dado suporte à centralidade da docência no currículo, o que teria resultado numa redução epistemológica da Pedagogia. A prática da docência seria o pré-requisito para o desenvolvimento de estudos avançados em educação.

Segundo as autoras, a proposta de extinção da Pedagogia e as propostas apresentadas por Chagas, ambas na década de 1970, assentam-se na tendência brasileira de centrar-se na vertente profissionalizante. Reforçando esse viés pragmático, a preocupação com a base epistemológica da Pedagogia é recente (a pedagogia de forma fragmentada foi historicamente embasada por outras ciências), o que reforçou ainda mais o discurso de teoria distante da prática. As autoras ainda indicam a existência de uma justificativa para o privilegiamento da prática, assentada na concepção de que os avanços teóricos teriam afetado muito pouco a prática dos professores, que não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo

produzido pela academia. Além disso, essas justificativas acusam os modelos de formação de serem altamente academicistas, o que tornaria necessário um modelo de formação baseado na epistemologia da prática. Para as autoras, este paradigma emerge juntamente com as reformas educacionais do final da década de 1980 e do início de 1990:

A emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situada no final da década de 1980 e início de 1990, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É nesse contexto que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer crítica ao modelo da racionalidade técnica tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores. (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 49)

Para as autoras, a origem deste enfoque de formação reflexiva de professores e de construção de competências profissionais, sob a abordagem de uma nova epistemologia da prática, estaria nos estudos sobre educação profissional realizados por Donald Schön. Este conceito de formação se desenvolve a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista.

As autoras analisam que Schön partiria do pressuposto de que há um dilema entre rigor e relevância na formação profissional e que os educadores estariam cada vez mais cientes das “zonas indeterminadas da prática”, que demandam um talento artístico que é obstaculizado pelos currículos normativos das escolas profissionalizantes. Essas zonas envolveriam situações em que não haveria respostas certas ou procedimentos-padrão, fugindo das estratégias convencionais de explicação. Então o autor propõe um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemologia da prática que abriria espaço para o talento artístico, apresentando-se os conceitos de conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação. (RODRIGUES e KUENZER, 2007, apud SCHÖN, 2000).

Rodrigues e Kuenzer (2007) seguem explicando que, para Schön (2000), as principais características do ensino prático-reflexivo são o aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante. Conhecer-na-ação revelaria um tipo de inteligência tática e espontânea que não seríamos capazes de verbalizar e a reflexão-na-ação revelaria a função crítica, questionando a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação. O lado arte da profissão iria ao encontro das competências que os profissionais demonstram em situações únicas, incertas e conflituosas da prática. Ao pensar criticamente na ação,

poderíamos reestruturar as estratégias de ação. Para as autoras, a base dessa visão revela uma visão construcionista da realidade, em que novas visões estariam enraizadas em mundos construídos por nós mesmos.

Rodrigues e Kuenzer (2007) analisam, ainda, que o Parecer CP 115/99, que antecede a Resolução 01/99, centra a formação do professor no desenvolvimento de competências. Sendo assim, o parecer aponta que esta nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes (PARECER CP115/99).

É apontado como problema pelo legislador a dissociação entre teoria e prática. O Parecer 115/99 apresenta a prática como elemento articulador do processo de formação de professores.

Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar. O relevo atribuído pelo legislador à prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática, em ambas as vertentes. (PARECER CP115/99)

Para as autoras, a incorporação das ideias de Schön são bastante evidentes e, embora o parecer se refira à articulação da teoria com a prática, a dimensão instrumental da teoria se fez presente. A prática seria o critério para a reformulação a partir da reflexão crítica.

As autoras analisam, também, que o Parecer 05/05 trata da relação entre teoria e prática como problemática, não tendo um equilíbrio entre formação e exercício profissional, havendo aí uma crítica ao intelectualismo que revestia os cursos que levaria a se acreditar que a prática teria menor valor.

À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática. (PARECER CNE/CP N°5/2005)

Ainda segundo as autoras, o parecer define objetos, conhecimentos, perfil profissional do pedagogo e núcleos curriculares com base na prática, não havendo referência ao desenvolvimento das competências complexas do trabalho intelectual, tampouco ao exercício da crítica, da participação política ou do desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente. O domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, para as autoras, são fundamentais para a formação de um profissional com autonomia intelectual e ética. Ao contrário, elas apontam que as referências dominantes são aplicar, planejar, avaliar dentre outras, o que reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento, sendo instrumental porque suporia a aplicação de técnicas que se justificariam por obter os resultados desejados.

As DCNs de Pedagogia foram fundamentadas de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005. Nas DCNs, o Art. 2º explicita que o curso de Pedagogia se dirige à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas onde são previstos conhecimentos pedagógicos. No primeiro parágrafo deste artigo, é explicitado que a docência influencia conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. A redução do campo da Pedagogia à prática da docência, aponta para a dimensão instrumental contida nesse currículo.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

Mais adiante, no segundo parágrafo, observa-se uma ênfase instrumentalizadora do conhecimento, em que a prática é o eixo central.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL,2006)

Dessa forma, vemos um modelo de currículo que fragmenta ainda mais a Pedagogia ao focá-la nas práticas da docência e que, ao pretender articular teoria e prática numa perspectiva instrumental, separa ainda mais a reflexão crítica da ação.

3.3 A Pedagogia técnico-científica e a Pedagogia crítico-emancipatória

Vimos que a formação reflexiva sob o enfoque de uma nova epistemologia da prática aumenta ainda mais a distância entre prática e reflexão crítica, uma vez que não leva em conta a complexidade da educação e nem seus objetivos emancipatórios. Para Franco (2008), se a pedagogia perde sua essência de prática social ideológica, ela perde parte de sua identidade. A autora analisa que à medida que a pedagogia se satisfaz com o fazer instrucional da sala de aula e deixa de priorizar a educação dos povos como projeto político-social, ela perde sua especificidade. Afirma, ainda, que o caráter ideológico, que é imanente à pedagogia, poderia tomar diversas feições, entre modelos conformadores e modelos emancipatórios. A autora aponta que no processo de cientificização da pedagogia três grandes posições foram se assumindo: a pedagogia ancorada à filosofia, a pedagogia técnico científica e a pedagogia crítico-emancipatória. Vou enfatizar as duas últimas correntes citadas para clarificar um pouco mais a lógica de articulação entre teoria e prática das DCNs.

Segundo Franco (2008), a pedagogia técnico-científica inicia-se no racionalismo empirista, encontrando grande expressão no positivismo e em suas várias vertentes como o evolucionismo, o tecnicismo, o pragmatismo e o behaviorismo. Há, mais adiante, uma confluência com diversas teorias cognitivas do conhecimento, havendo um desvio, quer para a tecnologia educacional, quer para a psicologia genética, que fundamentará a questão do construtivismo na aprendizagem. Essa corrente admite apenas como válido o conhecimento obtido por meio do método experimental-matemático, ocorrendo uma ênfase no objeto e no princípio da objetividade. Considera-se possível chegar apenas aos fenômenos por meio das luzes da razão. Numa visão mecanicista do mundo e de concepção naturalista do homem, essa concepção busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos.

Segundo a autora, o pressuposto positivista surge para laicizar a educação, difundir valores burgueses e organizar a estabilidade social do Estado. Carrega a intenção de constituir os processos de instrução com eficiência e eficácia, bem como prescrever práticas para fins sociais relevantes, mas exteriores aos sujeitos que aprendem e ensinam. A autora analisa que a partir do pragmatismo são realçadas as questões de democracia e de preparo para a vida social, o que talvez hoje esteja sendo representado pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de “qualidade na educação”.

Vemos nesse paradigma de pedagogia, bem como nas DCNs de Pedagogia e outras políticas educacionais no Brasil, um foco instrucional que visa a objetivos de eficiência e produtividade. Dessa forma, nas DCNs, ao se pretender articular teoria e prática, a teoria assumiria um aspecto utilitarista, numa epistemologia da prática com fins numa pressuposta qualidade de educação. As DCNs que fragmentam a pedagogia (no caso, recortando na docência) convergem com o enfoque teórico na formação reflexiva do professor numa perspectiva descolada de um contexto sócio-histórico.

A crítica ao academicismo que procura justificar esse enfoque instrumental da pedagogia se ancora também numa característica da ciência moderna que foi a da fragmentação do conhecimento. Além dessa questão, também considero importante o apontamento de Franco (2008) no que diz respeito a uma crescente dissociação entre atividade educativa e exercício pedagógico. Isso resultaria numa não valorização científica da pedagogia, gerando um contentamento de ser ela apenas um instrumento de organização da instrução educativa, vindo outras ciências a assumir o papel de mediação na interpretação da práxis.

Decorre então que as teorias educacionais, que antes foram teorias sociológicas, psicológicas, antropológicas, não deram conta de serem instrumentos fomentadores de práticas educativas. Inevitavelmente, a não-fecundação mútua de teorias educacionais e práticas pedagógicas foi redundando na instrução acrítica das práticas, produzindo caminhos lineares e paralelos entre dois pólos da ação educativa e, dessa forma, o fosso entre a teoria e a prática pedagógica foi ficando cada vez maior, subdimensionando-se a validade teórica e prática pedagógica. (FRANCO, 2008, p.72)

Alves e Garcia (2004), ao analisarem a fragmentação do conhecimento que teve influência na escola e na formação dos professores, recebendo o nome de

divisão disciplinar, consideram que esse processo teve um papel positivo no momento histórico de seu aparecimento, pois graças às divisões e subdivisões, aquele conhecimento inicial e totalizador foi sendo aprofundado e ampliado. Para as autoras, dos aspectos negativos da fragmentação do conhecimento, o mais deletério talvez seria o estilhaçamento que provocou no entendimento dos seres humanos, da natureza e da sociedade.

As autoras afirmam que é comum se ouvir de alunos do curso de formação de professores que não sabem em que os chamados *fundamentos da educação* podem contribuir para melhor compreender o que foi observado em campo e que quando convidados para puxar os fios das disciplinas básicas não sabem o que fazer com a filosofia, a sociologia, a psicologia. Para eles são fragmentos de conhecimentos desarticulados que não lhes parece ter qualquer sentido.

Quem poderia armazenar todo o conhecimento produzido em todas as áreas, até o dia de hoje? E a fragmentação inevitável levou ao impasse da contemporaneidade, em que, por exemplo, o especialista em mão deixou de entender e passou a considerar que não era importante...o homem que tem a mão. (Alves e Garcia, 2004, p. 84)

Alves (2004) analisa que, no surgimento do mundo moderno, as mudanças ocorridas nos levam a perceber que na substituição das totalidades medievais se buscavam novas totalidades. No campo da ciência, essa busca se dava em um rico diálogo entre teoria e prática, entre ciência e arte, sendo o método experimental construído a partir desse diálogo. Esse processo aprofunda e alarga o campo científico, ao mesmo tempo que leva ao estilhaçamento desse campo em um grande número de ciências.

Para Franco (2008), apenas a pedagogia crítico-emancipatória pressupõe a integração de dois níveis de intencionalidade: os fins e os meios da educação. Seus pressupostos teórico-práticos afirmam a prioridade da práxis como único meio para a compreensão e transformação da própria prática. Os objetivos dessa pedagogia estariam em formar indivíduos na e para a práxis, conscientes de seu papel na transformação sócio-histórica (realidade), pressupondo sempre ação coletiva, ideologicamente constituída. A formação humana é valorizada e busca-se a superação da opressão, submissão e alienação do ponto de vista histórico, cultural e político. Não são valorizadas atitudes espontaneístas ou naturalistas na ação pedagógica, mas questões de disciplina, esforço e trabalho coletivos. A autora

analisa que a abordagem crítico emancipatória focaliza a práxis como objeto, num movimento que integra intencionalidade e prática docente, permitindo vislumbrar passarelas articuladoras das teorias educacionais com as práticas educativas.

Franco (2008), ao tratar sobre a especificidade do objeto de estudo da pedagogia, destaca que a educação é um objeto de estudo bastante complexo. Para a autora, a educação é uma prática social humana, sendo um processo histórico que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não pode ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos de sua prática. A educação enquanto prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam. Além disso, a educação carrega sempre a esfera da intencionalidade, sendo assim, o método dessa ciência deve adentrar na esfera de valores e seus dados devem ser analisados a partir dos valores declarados e dos valores não explícitos. A autora continua sua análise afirmando que toda ação educativa carrega uma intencionalidade que integra e organiza sua práxis. Sendo assim a práxis carrega as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, o que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo. A autora compreende que o pesquisador deve adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo. Sendo a educação um objeto complexo, suas manifestações, ao serem apreendidas, não podem sofrer fragmentações, sob a pena de se produzir descaracterizações.

Franco (2008) analisa que, para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma-se a si mesmo. Para a teoria marxista, toda vida social é essencialmente prática, sendo que todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo, encontrariam sua solução na práxis humana e na compreensão desta. Franco (2008) explica que, para Kosik (1995), a práxis é inerente ao ser humano, não sendo uma atividade prática contraposta à teoria, mas uma determinação da existência como elaboração da realidade e que, para Carr (1996), na práxis, nem teoria e nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa a outra continuamente.

Para a autora supracitada, a práxis pedagógica é a ação teórico-prática da pedagogia sobre seu objeto que é a práxis educativa. A autora, ao redefinir o objeto de estudo da pedagogia, analisa que: i) a práxis educativa tem uma teoria implícita ii) será preciso esclarecer essa teoria e as condições dadas historicamente iii) caberá à pedagogia, como ciência, ser interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e mediadora de sua transformação para fins emancipatórios.

Dada a capacidade humana de refletir e planejar suas ações, bem como nossa inserção num dado contexto sócio-histórico, não existe prática pura ou contraposição entre prática e teoria. Nossa organização social e de trabalho historicamente tentou separar os que pensam dos que executam, os teóricos dos práticos, criando uma hierarquia no qual a teoria foi colocada acima da prática. Essa hierarquização e separação também se fez presente na formação de professores, levando muitos a acreditarem que a teoria não faz sentido. No entanto, apesar dessa hierarquização que ideologicamente foi colocada, os professores considerarem somente a prática como válida, é aceitar que enquanto uns pensam sobre a intencionalidade do processo educativo conforme os interesses dominantes, outros apenas venham a executar o que é prescrito se restringindo a refletir apenas sobre como melhor exercer a instrução. Portanto, faz-se necessário romper com essa hierarquia se acreditamos numa educação com fins emancipatórios.

CAPÍTULO IV- A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

4.1 A importância da pesquisa para a articulação entre teoria e prática na formação do pedagogo

Foi discutido em capítulos anteriores sobre a questão da docência ser o eixo norteador das DCNs de Pedagogia, bem como de serem agregadas à função docente mais duas funções que são a de pesquisador e de gestor. Também foi analisado que a perspectiva de articulação entre teoria e prática presente nas DCNs de Pedagogia se traduz numa instrumentalização da teoria. As DCNs, no artigo 3º, apontam como central para a formação do licenciado em Pedagogia:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL,2006)

Neste capítulo será analisada a questão da pesquisa (elemento favorecedor para a articulação entre teoria e prática), pois esta é citada nas DCNs, sendo frequentemente evocada no meio educacional, mas concretamente sua realização se torna cada vez mais inviabilizada ou distorcida.

Fontana (2007), no artigo “A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia”, analisa a importância de práticas de pesquisa no curso de Pedagogia, bem como as dificuldades ocorridas para a implementação desta prática. A autora faz sua pesquisa em um curso de Pedagogia de uma universidade pública por esta ter a pesquisa e a extensão inserida no currículo, de modo a procurar compreender a importância didática da pesquisa na formação do pedagogo, bem como ocorre na prática a realização dessas.

Segundo a autora, a pesquisa enquanto princípio de formação docente é defendida por pesquisadores no Brasil desde o final dos anos 80. Isto viria enquanto uma crítica ao tecnicismo e à racionalidade instrumental. A defesa da reflexão e da pesquisa no processo de formação do professor seria uma possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. O objetivo seria a superação da

racionalidade técnica meramente reprodutora e o avanço para uma racionalidade da práxis comprometida com práticas pedagógicas emancipatórias.

A lógica de reflexão sobre a prática estaria presente tanto nas ideias de Donald Schön, na sua proposta de formação do professor reflexivo, quanto no pensamento de Paulo Freire, que no final da década de 1970, já abordava uma prática reflexiva, propondo uma conscientização que seria mais do que a tomada de consciência individual, pelos processos de ação-reflexão-ação, superando uma percepção distorcida da realidade, por uma concepção crítica dessa mesma realidade. Fontana (2007) aponta que André (2002) alerta que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor reflexivo.

A autora cita que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), vêm lutando em favor da elevação da formação de professores e defendem que esta seja desenvolvida privilegiadamente nas universidades e que seja garantida nessa formação profissional a unidade entre ensino, pesquisa e extensão. Eles consideram que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. Desse modo, considera a autora, desvela-se a contradição das políticas para a formação de professores e pedagogos, pois indicam a pesquisa como eixo de formação, mas inviabilizam tal proposta pela dissociação entre ensino – pesquisa – extensão, decorrente da diversificação e diferenciação de instituições de Educação Superior. São cinco formatos diferentes (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores) e, além disso, seria necessário a melhoria de condições das atividades de pesquisa nas universidades.

Fontana (2007) aponta que o professor universitário, que tem a condição de pesquisar na área da disciplina que ministra, traz para a sala de aula conhecimento mais aprofundado e reavaliado pelas constantes leituras e reflexões que faz no processo da pesquisa. Assim, a autora entende que o professor qualifica sua prática pedagógica favorecendo a relação teoria e prática e a aprendizagem do aluno. A pesquisa assumiria a perspectiva de princípio educativo ou formativo, quando presente nas práticas dos professores e em todas as disciplinas, ou seja, educar pela pesquisa teria como condição primeira que o profissional da educação seja

pesquisador. A produção do conhecimento pela unidade pesquisa-ensino superaria o princípio da transmissão – assimilação.

4.2 Disposições para a pesquisa

Além da contradição existente entre o que dizem as políticas educacionais que colocam a pesquisa enquanto eixo de formação, ao mesmo tempo em que inviabilizam tal proposta pela dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, serão discutidas aqui outras questões que apontam a contradição existente entre pesquisa e a concepção pedagógica das DCNs de Pedagogia. Já foi apontado anteriormente sobre as consequências epistemológicas de se recortar a Pedagogia à docência, bem como o viés pragmático das DCNs, que apresenta a prática como elemento articulador do processo de formação de professores. Não podemos esquecer que o Parecer CNE/CP nº05/2005 trata da relação entre teoria e prática como problemática, havendo uma crítica ao intelectualismo que revestia os cursos. Sem dúvida, a pesquisa é elemento estratégico na articulação entre teoria e prática, mas para não se correr o risco de que a entendamos de maneira pragmática, que é a tendência que nos é apontada pelas DCNs, considero importante levarmos em conta algumas questões.

Saviani (1981) nos alerta em sua obra “ Escola e Democracia” que ensino não é pesquisa. O autor faz uma crítica à Escola Nova que tentou considerar o ensino como um processo de pesquisa, mas considero que o autor faz apontamentos que continuam atuais diante do que pode ser tornar a pesquisa no atual contexto que é de crítica ao “intelectualismo” que levaria a um currículo no qual a prática se torna elemento central. Para o autor, a Escola-Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. Para o autor, se a pesquisa é incursão ao desconhecido, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido. Isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível perceber o ainda não conhecido. Para o autor, qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador se não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser cientista.

Já Frigotto (2010), no texto “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”, expõe como na prática de uma pesquisa se tenta incorporar a perspectiva dialética. O autor parte da compreensão de que todo método está ligado a uma visão de mundo. Compreendo aqui que não é possível ir a campo sem antes tomar conhecimento do que já é conhecido sobre a área a ser pesquisada e sem antes ter uma referência teórica, ou seja, sem estar minimamente preparado para ser ir a campo. Considerei o texto supracitado bastante esclarecedor para essa questão, bem como para o entendimento da relação da práxis com a pesquisa.

Para esse autor, a dialética materialista histórica é ao mesmo tempo uma postura, um método de investigação e uma práxis. Ele afirma “ao mesmo tempo”, porque um elemento depende do outro para se realizar. A dialética materialista histórica é primeiro uma postura porque é uma visão de mundo. A concepção de postura também está ligada à perspectiva de que não há em pesquisa uma neutralidade, porque o pesquisador já vai para campo com uma visão de mundo. A dialética é um método porque busca a raiz do problema. Durante a investigação pode ocorrer a ruptura com o pensamento do senso comum ou a superação de uma teoria crítica. A dialética também é ao mesmo tempo uma práxis porque ela significa a unidade teoria-prática na busca da transformação do conhecimento e da realidade histórica. Portanto, a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento se dá na e pela práxis, não havendo oposição entre teoria e prática.

Numa pesquisa educacional com enfoque na dialética materialista histórica, o ponto de partida é a realidade, cabendo superar as impressões primeiras dos fenômenos e chegar às suas leis fundamentais. O ponto de chegada é o concreto pensado, partindo da realidade e voltando para a realidade. Frigotto (2010), faz um importante questionamento em relação às pesquisas: “Qual o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas?” Desta forma, seria uma distorção isolar o objeto da pesquisa do contexto ao qual pertence, assim como separar a atividade da pesquisa do que a justifica.

4.3 O professor reflexivo e pesquisador

Os termos professor reflexivo e professor pesquisador, atualmente bastante presentes no meio educacional, se alinham com a proposta das DCNs em colocar a pesquisa enquanto uma das funções do docente, mas também se alinham com a mesma epistemologia da prática implícita nesse modelo de currículo. As DCNs de Pedagogia citam a pesquisa enquanto parte da formação e enquanto função profissional, mas centram –se na prática docente. Isso aponta para uma perspectiva de reflexão restrita, a qual será neste capítulo discutida.

Pimenta (2006) analisa que, desde os inícios dos anos 1990, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo (atributo próprio do ser humano), com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A origem desse movimento está na proposta de Donald Schön, que indica que a formação profissional não se dê mais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência e depois sua aplicação, pois um profissional assim formado não conseguiria dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque ultrapassariam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas. Desse modo, continua a autora, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, assim como o conhecimento tácito, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática. Frente a situações novas que exigem novas soluções e caminhos, dá-se a *reflexão na ação*. A partir daí configura-se um conhecimento prático, mas estes por sua vez não dão conta de novas situações. Os problemas superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma investigação, que seria a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre-se a perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, sendo esta a base para o que se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática.

A autora analisa que as ideias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em vários países, num contexto de reformas curriculares que questionavam a formação de professores numa perspectiva técnica. Seriam necessários professores que dessem conta de ensinar em situações singulares, instáveis, carregadas de conflitos e dilemas. Por outro lado, se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares, se seriam meros executores de

decisões tomadas em outras instâncias. O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas seria imprescindível e o conceito professor reflexivo apontava possibilidades nessa direção. Uma das primeiras questões colocadas seria a respeito dos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ganhando também força a formação contínua na escola.

Pimenta (2006) compreende que o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. A autora, no entanto, indaga sobre que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores, sobre se essas reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar e sobre que condições têm os professores para refletir.

Pimenta (2006) continua sua crítica e analisa que o professor foi colocado como protagonista nos processos de mudanças, mas que diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo, no qual bastaria a prática para a construção do saber docente, de um possível individualismo fruto de uma reflexão em torno de si própria e de uma hegemonia no qual se considera que a perspectiva da reflexão seria suficiente para a resolução dos problemas da prática. A apropriação indiscriminada do termo, sem compreender suas origens, poderia levar a uma banalização da perspectiva de reflexão.

Saviani (1975), no texto "A filosofia na formação do educador" traz o significado da palavra reflexão. Vindo do termo latino *Yeflectere*, que significa voltar atrás, é um repensar, um pensamento em segundo grau. Para o autor, se toda reflexão é um pensamento, nem todo pensamento é reflexão. O autor adverte que, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que satisfaça a uma série de exigências que o autor resume em três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Radical, no sentido de se ir até às raízes da questão, até seus fundamentos, para que se opere uma reflexão em profundidade. Rigorosa, pois para garantir a primeira exigência

deve-se proceder com rigor, sistematicamente, segundo métodos determinados, questionando as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode apresentar. E, por fim, o autor coloca a última exigência, que é a de se analisar levando em conta o conjunto, ou seja, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido.

Para Pimenta (2006), a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois traz variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Para a abordagem da prática reflexiva, continua a autora, é necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teóricos-metodológicos relacionados a esta, para que não aconteça uma individualização do professor, desconsiderando o contexto em que ele está inserido. Sobre a questão do professor enquanto investigador, a autora aponta que esta concepção desenvolvida por Stenhouse tem sido questionada por vários autores que concordam que este não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Pimenta (2006) aponta ainda, que, pra Kemmis (1985), a centralidade da aula como lugar para experimentação e de investigação e no professor como se dedica individualmente à reflexão e à melhoria dos problemas, é uma perspectiva restrita, pois não leva em conta contextos sociais e históricos. Para a autora, o processo de emancipação a que se refere Stenhouse é mais o de liberação de amarras psicológicas individuais do que o de emancipação social.

A autora aponta que a perspectiva da reflexão no exercício da docência assinala que o professor pode produzir conhecimento através da prática, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, sendo então o professor pesquisador de sua própria prática. As críticas apontadas seriam o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores da reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares. A autora então aponta possibilidades de superação desses limites, dos quais alguns seriam: da perspectiva de professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, ou seja, da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público; da epistemologia da prática à práxis; do professor –pesquisador à realização da

pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade.

Pimenta (2006) explica que, para Zeichner (1992), há uma incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas e treinamentos que podem ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. Isso seria um oferecimento de treinamento para que o professor se torne reflexivo. Em contrapartida, Franco (2008) defende que todo educador precisa reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências e que capacitar o educador nesse sentido é tarefa primeira da pedagogia. Isso não seria um treinamento em habilidades e competências e nem submeter-se às exigências da circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. O professor precisa então, estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis. A autora aponta que a ciência pedagógica deve oferecer condições para que o educador, em processo de prática educativa, saiba perceber os condicionantes de sua situação, refletir criticamente sobre eles e saber agir com autonomia e ética. Ao defender o espaço científico da pedagogia, Franco (2008) defende que o pedagogo deverá ser um investigador educacional por excelência, trazendo para esse exercício o caráter dialético e histórico dessas práticas.

[...] o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos. (FRANCO, 2008, p.110)

A autora reforça que toda ação educativa carrega em seu fazer uma carga de intencionalidade que organiza e integra sua práxis, confluindo-se para essa esfera as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e o saber das ações cotidianas, num amalgamar provisório que não torna possível que uma parte seja analisada sem referência ao todo. Assim, a autora defende que, para ser estudada cientificamente, a educação requer procedimentos que permitam ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, com o intuito de compreender as teorias implícitas que permeiam as ações coletivas. Portanto, para Franco (2008), considerar a pedagogia como base identitária dos cursos de formação de professores (e não a docência

enquanto base) significa pressupor a necessária relação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo verificar sob qual perspectiva as DCNs de Pedagogia interpretam a questão da articulação entre teoria e prática, levando em conta o contexto sócio-histórico no qual emerge esse currículo, bem como a histórica polêmica em relação à identidade da pedagogia. Também teve por objetivo discutir a questão da docência enquanto base do curso de Pedagogia em relação às contradições epistemológicas presentes nessa concepção, bem como em suas implicações no delineamento do perfil profissional do pedagogo. A partir do questionamento em relação ao discurso “teoria não tem a ver com a prática”, muito presente na educação, é analisada a questão da docência enquanto base do curso de pedagogia que nos moldes das DCNs também agrega as funções de gestão e de pesquisa. Seria esse o caminho para se articular teoria e prática?

Em meio a uma nova reconfiguração econômica na qual há um reforço à importância da escolarização, surgem nos anos de 1990 inúmeras reformas educacionais, com foco na expansão da educação básica. A escola e seus professores são questionados em meio a uma nova reconfiguração econômica, de avanços tecnológicos e de maior circulação das informações. Diante das novas exigências no mundo do trabalho, da ampliação ao acesso à educação básica e dos desafios referentes ao fracasso escolar, o assunto formação de professores entra em pauta. A reestruturação produtiva, permeada pela acumulação flexível e pela flexibilização do trabalho exige um novo perfil de trabalhador. Esta lógica estaria para trabalhadores de todos os ramos e para as instituições educativas e formativas. Repensar os perfis profissionais e os programas de formação reverberaria no âmbito dos currículos. A formação profissional adaptável às rápidas mudanças do mercado poderia ser uma resposta ao problema do desemprego e a flexibilidade dos currículos acompanharia a velocidade do mercado. As habilidades e competências citadas nos currículos, convergem com a necessidade do mercado em ter profissionais que desenvolvam multitarefas e que deem conta de resolver problemas. No lugar dos especialistas entrariam os multifuncionais. Dentro desse contexto, delineia-se as diretrizes do curso de Pedagogia.

A polêmica em torno da identidade da pedagogia é histórica, tanto em relação aos fins da profissão quanto em relação à sua epistemologia. Em suas origens, a pedagogia é reconhecida enquanto ciência da educação, mas também havia uma tendência em considerá-la arte. Essa confusão conceitual trouxe consequências para a estruturação de seu campo científico. Ao se analisar a história do curso de Pedagogia no Brasil, vê-se as tentativas de se definir a identidade do curso e de vincular a este a formação para a docência dos anos iniciais.

As diretrizes do curso de Pedagogia vêm atender definitivamente à questão da formação do professor dos anos iniciais em nível superior, trazendo a docência enquanto base do curso e junto a essa delimitação muitas discussões. Autores apontam a confusão conceitual entre pedagogia (enquanto ciência) e docência (uma das funções que pode ser exercida pelo pedagogo). Haveria uma imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da pedagogia e um entendimento genérico de atividades docentes que enquadram à função a gestão e a pesquisa. Essas duas funções agregadas estabeleceriam expectativas de formação de um superprofissional e ainda ao não se diferenciar o trabalho docente do trabalho do pedagogo especialista, não se garantiria que esse currículo pudesse propiciar a preparação do pedagogo para exercer a função da gestão. Uma das questões a fundamentar a docência enquanto base da pedagogia seria a crítica às fragmentadas habilitações e à divisão do trabalho escolar, pois essa fragmentação e hierarquização do trabalho pedagógico seria um importante meio de controle pelo Estado. Além disso, essa divisão reforçaria a premissa de que uns pensam e outros executam, desarticulando teoria e prática. Mas, o que se vê é que conforme a lógica do mercado, vai saindo de cena o especialista para dar lugar ao profissional com múltiplas funções, e que a menor ênfase na divisão do trabalho escolar e a quase eliminação do especialista em educação não faria cessar a premissa de que uns pensam e outros executam. A nova lógica de regulação escolar mais sobrecarrega o docente do que horizontaliza as relações de trabalho. Aos professores tem sido delegada a responsabilidade de sucesso ou fracasso das reformas educacionais. Além disso, a pretensão de articulação entre teoria e prática citada nas DCNs é contraditória diante de uma nova reconfiguração de pedagogia pragmatista que tem ares de reflexão.

Autores apontam para o caráter pragmatista das DCNs, em que as atuais políticas de formação de professores focam na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, privilegiando a prática em relação à teoria, numa epistemologia da prática. Essa base teria dado suporte à docência enquanto fundamento da pedagogia. Existiria uma justificativa para o privilegiamento da prática, assentada na concepção de que os avanços teóricos teriam afetado muito pouco a prática dos professores, sendo apontado como problema a dissociação entre teoria e prática. Ainda deve-se levar em conta a tendência brasileira na vertente profissionalizante e que a preocupação com as bases epistemológicas da pedagogia é recente, uma vez que a pedagogia, historicamente de forma fragmentada, foi embasada por outras ciências. No entanto, a ênfase pragmática só contribui ainda mais para o fosso entre teoria e prática.

Levando-se em conta que a educação é um ato sempre intencional e que ela deve se destinar a fins emancipatórios e não aos interesses utilitaristas de um mercado em mutação, apenas a pedagogia crítico-emancipatória pressupõe a integração dos fins e meios da educação. Seus pressupostos teórico-práticos afirmam a prioridade da práxis como único meio para a compreensão e transformação da própria prática. Para a teoria marxista, toda vida social é essencialmente prática e os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontrariam sua solução na práxis humana e na compreensão desta. Na práxis, não existe contraposição entre prática e teoria, sendo ela inerente ao ser humano, uma determinação da existência como elaboração da realidade.

Outro ponto discutido neste trabalho foi a questão da pesquisa, tanto por ser apontada pelas DCNS como uma das funções agregadas à docência quanto por ser ela indicada como elemento fundamental para a formação do licenciado em Pedagogia. A pesquisa é elemento favorecedor para a articulação entre teoria e prática, mas se torna limitada dentro da epistemologia da prática.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa é indicada como eixo de formação, ocorre cada vez mais a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, decorrente tanto pela diversificação e diferenciação de instituições de Educação Superior quanto pelas condições das atividades de pesquisa nas universidades. Outra contradição decorre de ser a pesquisa uma das bases de formação num currículo delineado por uma epistemologia da prática, pois, para a pesquisa ocorrer, torna-se

necessária uma sólida base teórica. Os termos professor-reflexivo e pesquisador, derivados da mesma lógica pragmatista que embasa as DCNs, poderiam limitar o sentido de pesquisa. O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação.

A valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática tem situado a pesquisa como instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. O risco seria uma reflexão em torno de si própria e de uma hegemonia no qual a perspectiva da reflexão seria suficiente para a resolução dos problemas da prática. Para ser estudada cientificamente, a educação requer procedimentos nos quais o pesquisador possa adentrar na dinâmica e significado da práxis, desvendando as teorias implícitas.

Portanto, a docência, ao ser tomada enquanto base para as DCNs de Pedagogia, traz um comprometimento epistemológico que aumenta a distância entre teoria e prática. A não consideração da pedagogia enquanto campo científico agrava ainda mais o descompasso histórico na busca da identidade do curso. A consequência é uma formação esvaziada, no qual se proletariza cada vez mais o trabalho docente. Com isso, reforça-se ainda mais uma escola que não se volta aos interesses da classe trabalhadora, mas que coloca os interesses práticos imediatos de um mercado em mutação no lugar de uma formação com fins emancipatórios. As discussões acerca da formação de professores são necessárias, bem como a busca pela articulação entre teoria e prática durante sua formação, mas, é importante compreender sob quais perspectivas estas questões são colocadas. As DCNs colocam a docência enquanto base do curso de Pedagogia, sendo a prática o elemento articulador entre teoria e prática, comprometendo a base teórica que deve ser sólida frente a complexidade da educação. Na contramão desse contexto, acredito que a pedagogia enquanto campo científico, deve ser a base do curso, sendo a docência uma das áreas pela qual o pedagogo poderá optar. Acredito também ser essa a condição necessária para a formação de um professor de fato crítico e reflexivo. É importante considerar o caráter sempre intencional da pedagogia, bem como refletir sobre seu sentido social e importância na busca por uma educação que contribua para uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) et al. **O sentido da Escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer N° CP 115/99 de 10.08.1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP N° 5/2005 de 13.12.2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. Maio de 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n° 75, p. 67-83, agosto/2001.

CHARLOT, Bernard. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.17- 31, jul. /dez. 2008.

COSTA, Áurea; NETO Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FONTANA, Maria Iolanda. A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p.843-876, out. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. 1, p. 13-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Luiz Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. P.17-52.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia: análise histórica e política. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. **Anais UFU**, Uberlândia, 2009.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10 (1): 35-62, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. **Revista D/doto**, nº 1, janeiro/ 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1981.

