



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 17 – Ano IX – 05/2020
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA?¹

Juliana do Nascimento Alves
Especialista em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0565114738511263>
E-mail: nascimento.alves2013@bol.com.br

Cristina Lopomo Defendi
Doutora em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo USP
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6180123873809208>
E-mail: crislopomo@ifsp.edu.br

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. Esta pesquisa teve por objetivo verificar sob qual perspectiva as DCNs de Pedagogia interpretam a questão da articulação entre teoria e prática, além de discutir a questão da docência enquanto base do curso de Pedagogia. Este trabalho se

¹ Esse artigo é resultado de parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização em Formação de Professores – Ênfase do Ensino Superior.

pautou em pesquisa e coleta bibliográfica. O enfoque metodológico 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. 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.

Palavras-chave: Pedagogia; Currículo; Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

No meio educacional, é comum ouvir que as teorias da educação nada tem a ver com a prática. Diante desta afirmação, surgem algumas perguntas: Os currículos das graduações estão contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão? Esse discurso não estaria vinculado a uma perspectiva pragmatista de educação? Essa também não seria a perspectiva das políticas educacionais voltadas para os currículos das graduações? De que forma a tentativa de articulação entre teoria e prática esteve presente na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs de Pedagogia)? Quais implicações este novo modelo de currículo pode trazer para a formação do pedagogo?

Ao mesmo tempo em que o discurso “teoria não tem a ver com a prática” questiona as teorias educacionais propagadas, estamos diante de novas exigências à profissão professor e à escola, em meio a uma nova reconfiguração econômica, de avanços tecnológicos e de maior circulação das informações. 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, ocorre a expansão da educação básica e o tema formação de professores entra em pauta. 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 privilegiamento da 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 currículo que articule o ensino, a pesquisa e a extensão. 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.

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, o tema foi recortado numa análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que traz uma nova reconfiguração curricular, implicando não somente um novo delineamento de perfil profissional, mas também 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.

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. 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. Neste trabalho, há 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, já que o materialismo-histórico procura atingir as leis fundamentais da organização histórico-social, sendo elemento importante para a compreensão de políticas educacionais. A pesquisa se

baseou principalmente em Alves e Garcia (2004) Franco (2008), Libâneo (2006), Pimenta (2006), Saviani (1975), Frigotto (2010), Oliveira (2003), Rodrigues e Kuenzer (2007), dentre outros

O artigo centra a discussão em duas seções, a primeira que aborda a formação do professor e o foco dado à docência e a segunda que apresenta a relevância dada ao professor-pesquisador.

1. A polêmica questão da docência enquanto base da Pedagogia: um novo perfil profissional e a perspectiva de articulação entre teoria e prática.

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. 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 ideia de 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.

Oliveira (2003) 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. Tal movimento também é 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.

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. 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). 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)

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/espço que é o momento da instrução na sala de aula, não levando em conta a complexidade do objeto de estudo da pedagogia.

Franco (2008), ao especificar a educação enquanto objeto de estudo da pedagogia, a traduz como algo 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, afirma a autora.

Franco (2008) também apresenta 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.

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.

Mas, 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 da pedagogia pragmatista, 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. 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.

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.

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.

2. A pesquisa na formação do pedagogo: algumas contradições.

Nesta seção, será analisada a questão da pesquisa (elemento favorecedor para a articulação entre teoria e prática), que é citada pelas DCNs como uma das funções agregadas à docência e indicada como elemento fundamental para a formação do pedagogo.

Segundo Fontana (2007), a pesquisa enquanto princípio de formação docente é defendida por pesquisadores no Brasil desde o final dos anos 80. 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 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.

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. Sem dúvida, a pesquisa é elemento estratégico na articulação entre teoria e prática, mas para não se correr o risco de entendê-la de maneira pragmática, que é a tendência apontada pelas DCNs, é importante levar em conta algumas questões.

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.

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.

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.

Saviani (1981) nos alerta em sua obra “Escola e Democracia” que ensino não é pesquisa. 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. 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) faz um importante questionamento em relação às pesquisas: “Qual o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas?”

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.

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. A autora analisa 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

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 como 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?

De acordo com a bibliografia consultada, 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.

As diretrizes do curso de Pedagogia vêm atender 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). Desse modo, 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.

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 foi apontada, a tendência brasileira na vertente profissionalizante e a recente preocupação com as bases epistemológicas da pedagogia, 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.

A educação é um ato sempre intencional e deve se destinar a fins emancipatórios e não aos interesses utilitaristas de um mercado em mutação. Nesta pesquisa bibliográfica, fica demonstrado que 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. 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, tanto pela diversificação e diferenciação de instituições de Educação Superior quanto pelas condições das atividades de pesquisa nas universidades. Outra contradição está no fato 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, segundo comparação bibliográfica, são derivados da mesma lógica pragmatista que embasa as DCNs, podendo limitar o sentido de pesquisa. A bibliografia aponta para o risco de 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. Dessa forma, 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 como 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.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer N° CP 115/99 de 10.08.1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>. Acesso em 03.jun.2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP N° 5/2005 de 13.12.2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 03.jun.2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. Maio de 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 03.jun.2018. CHARLOT, Bernard. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.17- 31, jul. /dez. 2008.

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.

LIBÂNEO, 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.

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/2020

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424