



RECIBIDO EL 9 DE AGOSTO DE 2017 - ACEPTADO EL 9 DE AGOSTO DE 2017

La formación de profesores en Brasil vista a través de las imágenes contenidas en documentos que la regulan

Tathiane Graziela Cipullo

Universidade de São Paulo (USP)

tathiane.graziela@yahoo.com.br

Todo discurso revela imágenes y concepciones de aquellos que lo producen. Partiendo de esa premisa, el presente trabajo se propone analizar documentos oficiales que regulan la profesión docente en Brasil con el intuito de verificar cuál es la imagen de profesor existente; así mismo, las concepciones ideológicas que los orientan para, entonces, intentar entender el impacto social causado una vez que esos documentos influyen en la formación de docentes y de los ciudadanos de nuestra sociedad. Por lo tanto, se hace tan importante reconocer cuáles imágenes impactan sobre aquellos a quienes pretende afectar. No solo para entender la imagen por sí misma, sino para pensar en estrategias de interferencia para el mejoramiento de las formaciones ofrecidas.

De esa manera, movilizamos los conceptos provenientes del Análisis del Discurso frances, más específicamente de Michel Pêcheux,

además de las contribuciones de Dominique Maingueneau y Valdir Heitor Barzotto, y de las reflexiones filosóficas de Michel Foucault y Jean Baudrillard para analizar la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* brasileira, las *Directrices Curriculares para las carreras de grado en Pedagogía* y las *Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continuada de los profesionales del Magisterio de la Educación Básica*.

Palabras clave: Formación de Profesores, Formación Docente, Análisis del Discurso, Imágenes construidas en documentos oficiales.

INTRODUÇÃO

Os discursos não surgem do nada. Todo discurso tem relação com outros dizeres antes produzidos, assim como sua produção está



relacionada à vários fatores. Quando alguém diz algo, consciente ou inconscientemente, carrega em seu discurso uma determinada ideologia formulada a partir de discursos anteriormente produzidos (e reproduzidos), além de uma imagem que ele faz de si próprio no mundo, tal qual a imagem que faz daquele a quem ele está se dirigindo; todo sujeito, também, ao elaborar seu discurso leva em consideração a maneira que o deva fazer para atingir seus objetivos – procura antecipar a recepção do outro e, assim, escolhe as palavras que irá usar, o tom e a forma de dizê-las – além de escolher o formato e o lugar de veiculação. Em contrapartida, existe, também, um movimento daquele que recebe o discurso produzido – seja ele consciente ou, também, inconsciente: de assimilação (ou não) e de reprodução (ou não) da ideologia veiculada; de percepção de uma imagem de si mesmo no mundo e do outro que está falando, assim como de aceitação e assujeitamento (ou não) do discurso a ele dirigido etc.

Podemos assegurar, portanto, que os discursos revelam imagens e concepções daqueles que o produzem. O alcance e a repercussão dependem daquele que o produz. Se um cidadão em conversa privada emite opiniões acerca de um assunto qualquer a repercussão não será a mesma de uma figura pública o fazendo diante dos meios de comunicação, por exemplo. No que tange a documentos oficiais, o mesmo ocorre. O estatuto disciplinar de uma escola de educação básica, não atinge o mesmo número de pessoas que o estatuto do funcionalismo público de uma cidade. Contudo, em qualquer que seja o caso é possível verificar a imagem que a instância oficial faz daquele que deve (ou escolhe) seguir o estatuto.

Os documentos que serão analisados nesse trabalho possuem grande abrangências e são passíveis de grandes impactos. Em minha dissertação de mestrado¹, analiso tanto Projetos

1 Dissertação de mestrado em curso pela

Políticos Pedagógicos de cursos de graduação em Pedagogia² de universidades públicas brasileiras, como os documentos oficiais que regulamentam esses cursos, os quais são o foco de estudo do presente trabalho. Podemos pensar que os Projetos Políticos Pedagógicos³ abrangem somente os alunos de suas universidades, enquanto as leis e diretrizes alcançam a todos da área. Mas quando pensamos nos impactos que ambos podem causar, percebemos que eles se assemelham, já que influenciam na formação de docentes que irão formar uma série de outras pessoas. É na verdade uma reação em cadeia.

Por isso, saber quais imagens esses documentos possuem sobre aqueles a quem eles pretendem afetar se faz tão importante. Não só para entender a imagem por si mesma, mas para pensar em estratégias de interferência rumo ao melhoramento das formações ofertadas.

Para que possamos compreender como hoje é entendida e vista a formação de professores pelas instâncias governamentais – em especial os que se destinam a trabalhar com crianças dos primeiros anos da educação básica – nos propomos aqui, a estabelecer um diálogo entre dois importantes documentos que visam regularizar a formação de professores da educação básica⁴: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), promulgada em dezembro de 1996 e as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia que*

Universidade de São Paulo (USP), Brasil, na linha de Linguagem e Educação sob o título de A criança e o professor: imagens, impactos e conseqüências em suas formações.

2 *No Brasil a formação de professores da Educação Infantil e os primeiros anos da Educação Fundamental é em nível universitário, por meio da graduação em Pedagogia. O profissional graduado nesse curso se chama pedagogo e pode atuar tanto como professor como gestor em escolas.*

3 *É um documento o qual se encontra a história da implantação do curso de graduação na universidade, fundamentação teórica e prática do curso, assim como os objetivos, perfil dos estudantes formados, estrutura curricular, grade curricular e programas das disciplinas. O correspondente em espanhol é Pênsun académico.*

4 *Os trechos selecionados de cada uma das leis foram escolhidos por tocar diretamente na formação de criança, foco principal desse trabalho.*



entrou em vigor em 2006.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB é, ainda hoje, a lei nacional de Educação mais importante do país, uma vez que normatiza e direciona aspectos fundamentais da organização dos sistemas educacionais brasileiro. Tem em sua concepção um fundo democrático, baseando-se no princípio do direito universal à educação para todos, possuindo, assim, contradições em sua formulação, uma vez que revela interesses de algumas parcelas da sociedade.

Ao longo dos pouco mais de 20 anos que está em vigor essa lei já sofreu inúmeras alterações, sendo a mais recente ocorrida em fevereiro de 2017. Tais alterações podem ser entendidas, a princípio, sob dois vieses principais: atualização a partir de demandas sociais e/ou imposição governamental provinda do entendimento do que deva ser a educação pública no Brasil. Ressaltamos a concepção de educação pública, pois embora a lei seja aplicável tanto para o setor público como o privado, há que se ter claro que os impactos por ela causados recaem sobre os dois setores de maneira distinta, sendo o público mais diretamente afetado. Seja como for, interessa-nos analisar as imagens de professor e de criança expressa nesse documento, assim como os possíveis impactos causados socialmente pela sustentação dessas imagens.

A primeira alteração que salta aos olhos é a que encontramos no artigo sexto do Título III, *Do direito à educação e do dever de educar*, que define a obrigatoriedade dos pais e responsáveis em matricular as crianças no Sistema Educacional Brasileiro. Quando começou a vigorar, em 1996, a obrigatoriedade era aos 7 anos; em 2005, passou a ser aos 6 anos e em 2013, aos 4 anos de idade. A primeira mudança ocorrida quase dez anos de sua implementação,

visou ampliar a Educação Básica de oito para nove anos, causando inúmeras discussões entre os educadores na época – como pode ser visto em Arelaro (2005), Kramer (2006), Moro (2009). Alguns defendiam que essa mudança proporcionava um maior acesso à educação a população mais desfavorecida da sociedade; enquanto outros discutiam sobre a retirada precoce da criança da ludicidade, uma vez que o enfoque educacional da educação infantil é distinto do da educação fundamental.

Já a modificação ocorrida em 2013 teve outro caráter. Até então a LDB apontava como dever do Estado garantir a educação escolar pública do ensino fundamental e médio, ficando de fora a educação infantil⁵. A partir dessa alteração a pré-escola passa a fazer parte da educação básica brasileira. Tal fato demonstra que o governo começa a entender que o tratamento dado a criança pequena antes do ensino fundamental não é tão somente de cuidados, mas também no âmbito educacional, muito embora ao manter de fora as creches reforça a ideia de que a atenção destinada ao bebê é tão somente a de cuidado e não a educacional. Como consequência, os profissionais da creche não necessariamente necessitam de formação para o conhecer e estimular o desenvolvimento psicomotor do bebê, por exemplo, mas tão somente de cuidados básicos que este necessita para manter-se vivo. O que vale lembrar aqui é que o profissional egresso do curso de Pedagogia tem como opção de trabalho também as creches, pois uma das diretrizes do curso – como veremos mais a frente – é dar aparatos teóricos para o profissional contribuir no desenvolvimento de bebês. Contudo, muitos profissionais optam por não se destinarem a trabalhar em creche, já que o reconhecimento dado as suas formações é, muitas vezes, nulo.

5 No Brasil, considera-se educação infantil o atendimento dado a crianças de zero a cinco anos, sendo subdividido em creche – que atende crianças de zero a três anos – e pré-escola, atendendo crianças de quatro e cinco anos.



O parágrafo segundo do artigo primeiro, assim como o artigo 22 nos traz indícios do porquê as creches são desconsideradas na LDB. Vejamos o que dizem,

“§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Em ambos vemos que a educação, para o governo brasileiro, tem por finalidades o *trabalho* e o *social* (como *prática* e *exercício*). Poderíamos ser simplistas e dizer que uma criança, depois da implementação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* não pode trabalhar e, por isso, não vale a pena investir na educação de crianças tão pequenas. Todavia, dizer isso é muito frágil e incoerente, pois poderíamos perguntar “mas a partir dos seis anos pode, então?”; a resposta continua sendo não, mas poderia ser rebatida com um “mas ela já começa a entender melhor e aprender o que precisará no futuro”. Essa continua sendo uma resposta frágil e fácil de ser respondida e contra argumentadas com as teorias do desenvolvimento infantil. Mas o que queremos chamar a atenção é que ao vincular a educação ao trabalho é possível perceber a ideologia que embasa essa lei: capitalista, neoliberal que está em consonância ao projeto político do país. Ou seja, o projeto educacional brasileiro – sobretudo como ordem de política pública e voltada para a grande maioria dos brasileiros, já que as instituições privadas têm mais liberdade de implementar seus projetos políticos pedagógicos e abranger outros campos do desenvolvimento humano – tem como objetivo principal formar trabalhadores que atuem adequadamente no âmbito social, e não seres humanos desenvolvidos integralmente em suas potencialidades para atuarem como cidadãos críticos e ativos socialmente.

A concepção do que seja Educação no cerne da LDB e sua aplicação pressupõe o profissional que nela atuará e o público que dela fará parte. Aqui tomamos o conceito de pressuposto de Ducrot (1987) o qual diz que o pressuposto é a parte integrante do sentido no enunciado, que no dado que estamos apresentando aqui significa dizer que se “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho” o profissional que irá formar esse educando deve ser ferramentado de estratégias para o ensino de competências para o trabalho – como ensinar a ler, escrever, fazer contas, disciplinar os corpos para corresponderem a jornadas intensas de trabalho, respeito a hierarquização e o desenvolvimento do trabalho em massa, ignorando a individualidade – fornecendo, assim, os meios que o educando poderá utilizar para progredir no trabalho.

A partir do conceito de formações imaginárias de Pêcheux é possível depreender que a imagem que o governo tem dos professores é daqueles que são reprodutores de conhecimento, mas não de qualquer espécie de conhecimento, sim daquele que ele (governo) julga ser o importante e relevante para o educando progredir no trabalho.

Sobre o conhecimento a ser divulgado e replicado, encontramos na lei que estamos analisando o artigo 26. Esse talvez seja um dos artigos que mais sofreu modificações ao longo dos anos. Ele possui dez parágrafos, os quais todos sofreram alterações ao longo dos anos de vigência da dita lei (alguns uma vez, outros até cinco vezes). O artigo em si, chama nossa atenção com relação ao entendimento de currículo e sua abrangência, como é possível verificar

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio



deven ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Em 2017 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que menciona o artigo acima, e segundo podemos encontrar no próprio documento ele “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p.7). Diferentemente dos documentos desse caráter que o antecederam que eram nomeados como “diretrizes” ou “parâmetros”, esse deixa explícito em sua descrição seu “caráter normativo”, embora tenha sido elaborado com concepções democráticas de contribuições da sociedade civil e de pesquisadores de diversas áreas. Talvez por ter sido um documento construído a partir de algumas demandas contemporâneas, é possível ver em seu corpo discussões e concepções bastante atuais, muito embora não haja nenhuma menção a qualquer autor ou pesquisa realizada, usando como referências, tão somente, outros documentos. Ou seja, embora discorra sobre respeito a individualidade e desenvolvimento (do educando), a individualidade e potencialidade dos professores e/ou pesquisadores é completamente apagada, além de não se ter muito espaço nas normativas para a “parte diversificada”, e, portanto, para as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

A BNCC inclui o currículo da educação infantil, uma vez que, como discutido anteriormente, ela agora faz parte da educação básica brasileira. A Educação Infantil é o terceiro capítulo da Base e 20 páginas são destinadas a discussão da mesma. É evidente o discurso de autores contemporâneos em defesa da criança, de

suas potencialidades e da educação infantil como um espaço de desenvolvimento a partir de intervenções com intencionalidades pedagógicas, muito embora, como já dito, nenhum deles seja citado. Em oposição ao discurso do respeito ao desenvolvimento individual de cada criança, é possível encontrar em nove páginas quadros com os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” de cada uma das três faixas etárias constantes no documento – crianças de zero a 1 ano e 6 meses, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Outro aspecto de descompasso discursivo no documento está entre o item denominado “A transição da educação infantil para o ensino fundamental” no qual se lê que “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Base Nacional Curricular Comum, p. 49)” e o capítulo seguinte, intitulado “A etapa do ensino fundamental” o qual encontramos que “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (Base Nacional Curricular Comum, p. 55)”.

É de conhecimento de que os professores dos primeiros anos do ensino fundamental são cobrados e avaliados em sua competência por meio do número de alunos alfabetizados ao final do ano letivo e que por isso, em sua grande maioria, atendem de fato a prerrogativa do foco principal na alfabetização, deixando para segundo plano o desenvolvimento em outras áreas.



Poderíamos então, assim como Foucault propõe, nos perguntar: por que o primeiro enunciado está no documento se ele não condiz, realmente, com a concepção de Educação do governo? A resposta é para fingir um atendimento a uma demanda crescente e se fingir de democrático, uma vez que, como já dissemos, o documento é normativo e não indicativo.

Além dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, a BNCC também foi vinculada à formação do docente. No Título VI, *Dos Profissionais da Educação*, artigo 62, parágrafo 8º a partir de fevereiro de 2017 lê-se: “os currículos dos cursos de formação docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Tal alteração contradiz a própria LDB no que tange à finalidade da educação superior. Abaixo destacamos alguns pontos do artigo 43, do capítulo IV, o qual discorre sobre a finalidade do ensino superior:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”.

Como dissemos anteriormente, a LDB contém em si inúmeras contradições por refletir os interesses de várias camadas da sociedade. No artigo citado acima, podemos perceber através da análise dos verbos que iniciam os incisos o conceito libertário e de autonomia existente. “Estimular”, “promover” e “atuar” são verbos que

nos remetem a ações autônomas de princípios; enquanto ao limitar a formação docente a um currículo preestabelecido, limita ao aparato cultural já existente, tolindo a possibilidade do pensamento crítico-reflexivo para a criação de novas fontes culturais. Ao mesmo tempo em que não mais haverá a necessidade de divulgação de conhecimento, uma vez que ele já dado. Ou seja, nos incisos vemos uma concepção mais democrática e autônoma de educação, enquanto no parágrafo oitavo, uma concepção utilitária. Nesse último, a formação de professores para a existir com a finalidade de reprodução do conhecimento para a geração de mão de obra competente para o trabalho.

Outro aspecto que nos corrobora para demonstrar como a imagem que o governo tem do que seria o profissional da educação sofreu alterações ao longo desses 20 anos é o Título VI, *Dos profissionais da Educação*, o artigo 61. Quando a LDB entrou em vigência lia-se “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:”. A partir de 2009 nesse artigo passou-se a ler “Considerando-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:”. Da entrada em vigência em 1996 a alteração sofrida em 2009 vemos que houve um deslocamento da centralidade da formação do profissional, para as características que o profissional deva ter. Percebemos que a formação deixou de ser a prioridade e a responsabilidade pela qualidade profissional passou a ser do próprio profissional – não mais do Estado ou das instituições de ensino superior –, a ponto de não ser mais necessário a formação específica para a docência como vemos no inciso IV desse mesmo artigo “IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas



afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (...).”

Como é possível perceber a profissão docente, ao longo dos anos, deixou de ser formação e desenvolvimento para ter um papel utilitário na sociedade. Foucault no auxilia no entendimento do inciso supracitado, quando nos remetemos a seu conceito de já-dito em que os discursos são criados, que nos fez buscar em que momento outro já havia sido produzido uma enunciação parecida. Encontramos então na LDB de 1971 o seguinte: “Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação”.

Ambos enunciados são bastante parecidos, porém precisam ser contextualizados para a devida compreensão da imagem docente refletida em cada um. No documento de 1971, a possibilidade de ampliação do corpo docente “mediante complementação de estudos” dava-se pela recém universalização à educação ocorrida no final da década de 1960. Com o aumento da demanda, não havia profissionais o suficiente para o atendimento, então o governo abriu a possibilidade a profissionais formados em outras áreas do saber desde que incluíssem a “formação pedagógica”. Ou seja, a questão da formação docente, nesse momento era vista como um diferencial, um saber específico e necessário para estar à frente de uma sala de aula. Não nos cabe discutir aqui, como era realizada essa complementação pedagógica ou a qualidade da mesma. O que queremos

evidenciar é a imagem de que não basta se ter conhecimento específico para ser professor, é necessário ter uma formação específica para tanto. Em outras palavras, não é pelo fato de alguém ter amplo conhecimento em Matemática que lhe faz capaz de ensinar essa disciplina a outros.

Em contrapartida, no documento mais recente a lógica é exatamente oposta a mencionada acima: um cidadão da área formado em Administração, com mestrado em Contabilidade que tenha ministrado aula um semestre em uma faculdade qualquer é considerado com ‘notório saber’ e experiência específica preenchendo, assim, os requisitos para ser professor na atualidade. Em outras palavras, a formação pedagógica específica para lecionar está sendo considerada desnecessária. Um ponto importante a ser levantado é o contexto histórico do momento em que a alteração na lei entra em vigor. O Brasil está enfrentado uma das maiores crises econômicas de sua história; há uma crise política de grandes proporções e o país, segundo muitos, encontra-se polarizado. Soma-se a esse quadro a alta taxa de desemprego⁶ e a reforma trabalhista recém aprovada. Um indivíduo que ao perder seu emprego no ramo industrial, por exemplo, e que preencha os requisitos citados acima, irá buscar como meio de sobrevivência uma escola para dar aulas, aceitando um salário inferior ao padrão – já que o mais importante será ter o mínimo para a sobrevivência –, assumindo o lugar do profissional devidamente capacitado. Diante do exposto, nos parece evidente haver um projeto político bastante delineado para o sucateamento progressivo da educação, reafirmando a imagem – anteriormente discutida – de utilitarismo da profissão docente.

⁶ Segundo dados da Folha de São Paulo de 31/05/2017, o país possui pouco mais de 14 milhões de desempregados, sendo a taxa de desemprego calculada em 13,6%. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1888928-taxa-de-desemprego-no-brasil-chega-a-136-segundo-ibge.shtml>.



As imagens de professores existente na LDB

Com a finalidade de explicitar as imagens de criança e professor existente na LDB, gostaríamos de retomar o conceito de formações imaginárias de Pêcheux

O discurso existente na Lei de Diretrizes e Bases não pode ser tomado como um único, uma vez que sua produção se deu através de alterações em diferentes contextos sócio-políticos, assim como as mudanças textuais foram propostas por correntes ideológicas bastante diferentes.

Sendo assim, diremos que há dois discursos sobressalentes: o da criação da lei e o atual. Importante faz lembrar ambos contextos de produção. No primeiro, o país retomava para suas mãos a democracia suprimida pela ditadura e havia um imperativo de que ela se expandisse o máximo possível nas áreas de atuação governamental. No segundo, o contexto é o extremo oposto: após um golpe de Estado para a manutenção dos interesses dos grandes empresários brasileiros, existe o imperativo de desarticulação democrática e desmantelamento do público em favor do privado.

As imagens, portanto, também bastante diferentes. Com relação ao professor podemos considerar as seguintes: i. um profissional incompleto que necessita de melhor formação, dependente de estratégias e diretrizes, mas capaz de produzir saberes a partir de sua prática; ii. um profissional que está no mercado e a serviço dele, reproduzidor de conhecimentos preestabelecidos e pertencente à cadeia de produção na formação da mão de obra necessária para o atendimento das demandas capitalista. No que diz respeito às crianças, nos parece que elas saíram da inviabilidade para um discurso de atenção e cuidado ao processo de desenvolvimento, contudo, nos parece que permanece no discurso, na argumentação retórica, e não chega nem a refletir exatamente uma imagem.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

No artigo 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu-se a “Década da Educação”, iniciada um ano a partir da sua publicação. No quarto parágrafo deste artigo lê-se: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Assim, para o cumprimento da lei foram implementadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia em 2006, uma vez que coube a essa área do conhecimento a absorção da formação dos professores da educação básica, antes realizada, preferencialmente, pelos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

As diretrizes têm por objetivo “definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”. Além disso, também determina a extinção das habilitações em cursos de Pedagogia, existentes até aquele momento.

Logo no segundo artigo, o documento deixa claro que as diretrizes são aplicáveis 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”.

Ou seja, é possível depreender, como dito anteriormente, que a formação dos profissionais da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental passa a ser função dos cursos de graduação em Pedagogia.

No primeiro parágrafo do artigo segundo há a



descrição de como é compreendida a docência, que para nós não se aplica tão somente aos egressos dos cursos de Pedagogia, mas para todos que se destinam a ser professores. “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”.

Segundo o parágrafo acima, ser professor exige um conjunto de conhecimentos – técnicos, psicológico, cultural etc. – bastante complexo e plural, o que pressupõe uma formação que atenda a essa premissa. Porém, há poucas linhas da citação acima, temos um parágrafo único onde se lê: “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: 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”

É possível observar que a formação, segundo esse parágrafo da Diretriz Curricular, está centrada na gestão escolar, uma vez que nenhum dos itens remete a compreensão de docência do próprio documento. Tal fato, nos traz um primeiro indício importante sobre a formação de professores: o curso de Pedagogia parece estar mais voltado na formação de gestores do que de professores, ou seja, ele dá subsídios maiores para serem aplicados na gestão escolar do que na prática da docência.

Por outro lado, o artigo quinto discorre sobre as

aptidões dos egressos da Pedagogia. Embora um pouco longa a citação, acreditamos ser importante para análise que estamos realizando. Vejamos: “Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais,



religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes”.

Ao ler e comparar o parágrafo único antes citado e o artigo quinto é possível perceber que o que se espera do repertório do pedagogo não é o mesmo esperado em sua atuação profissional. Com relação a isso, chama-nos a atenção o segundo subitem do artigo quinto, o qual diz que o egresso deverá estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”.

Os três verbos do início chamam a atenção devido à pluralidade de entendimentos que eles propiciam. Os significados dos verbos *compreender*, *cuidar* e *educar* são múltiplos, ainda mais quando associados aos adjetivos

físico, psicológico, intelectual e social da palavra “desenvolvimento”. Suas acepções nos direcionam a dois caminhos distintos: um que privilegia o conhecimento técnico e teórico, e outro que visa à afetividade e o zelo. Parece-nos que fica a cargo do profissional egresso do curso de pedagogia decidir qual caminho seguir em sua prática, ou ainda em fazer uma intersecção entre os dois.

“Diretrizes” significa “orientação, indicação, instrução”, ou seja, não é um conjunto de regras ou leis que devam ser aplicadas incondicional e irrefletidamente, muito pelo contrário. Segundo a análise acima, vemos que embora seja uma norteadora das habilidades que o profissional formado deva ter, a escolha de como atuar fica a cargo dele, ou ainda, a cargo da formação que ele recebeu. Chegamos a esse ponto, porque, diferentemente do que possa parecer de que fica completamente a cargo do profissional a escolha entre, na sua atuação, ser mais técnico ou ser mais afetivo, essa não é exatamente uma verdade se considerarmos que a formação inicial dele fará diferença.

Se considerarmos que durante o curso de Pedagogia o futuro professor teve em sua grande curricular disciplinas mais voltadas às questões de cognição e sobre desenvolvimento infantil, ou então, mais reflexões voltadas à pedagogos afetivos, ou ainda por um viés mais político a “escolha” de como atuar não será exclusivamente do futuro profissional, mas ao considerarmos que a formação inicial pode reverberar de alguma maneira na atuação dele, importante se faz pensar e analisar o que as instituições de ensino superior estão oferecendo como formação aos futuros professores.

Como já dissemos anteriormente, o Pedagogo também pode atuar na gestão escolar, além lecionar para jovens e adultos em fase de aquisição da linguagem escrita. Dessa maneira, parece-nos que o destaque dado a palavra “prioritariamente” sugere que as instâncias



governamentais entendem e desejam que a formação em Pedagogia seja voltada, principalmente, para a formação de professores para atuarem com crianças de zero a 10 anos.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Primeiro acesso em: 21 de abril de 2013; segundo acesso em: 12 de junho de 2017.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Gabinete Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 de outubro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Gabinete Civil da Presidência da República, 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Gabinete Civil da Presidência da República, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 11 de outubro de 2015.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Normativas Internacionais. Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente. Brasília, DF: Conanda, 2002.

BIBLIOGRAFIA

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *O ensino fundamental no brasil: avanços, perplexidades e tendências*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUCROT, Oswaldo. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes Editores, 1987.

FOUCAULT, Michel (1986). *A arqueologia do saber*. Trad. de Felipe Baeta Neves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária..

(2003). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. br. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MORO, Catarina de Souza. *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PÊCHEUX, Michel. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 5ª edição, 2014. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* In: GADET;F & HAK; T. (org) Por uma análise



automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux .Campinas-SP: Editora da Unicamp, 3ª edição, 1997.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)* In: GADET;F & HAK; T. (org) Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux .Campinas-SP: Editora da Unicamp, 3ª edição, 1997.