

O CONHECIMENTO NA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Lílian Anna Wachowicz

CEEPR (Conselho Estadual de Educação do Paraná).

lilian.bendhack@gmail.com

RESUMO:

O artigo é apresentado em duas partes com uma introdução que pretende situar seu conteúdo no âmbito do trabalho docente em sala de aula. A primeira parte refere a fundamentação encontrada na epistemologia histórica de Bachelard para a análise da ação pedagógica e a segunda trata da formação de professores no Brasil após a Lei n.º 9394/96. A pretensão dessa forma de estruturar o artigo é ilustrar com exemplos históricos a teoria apresentada, cumprindo o método decorrente da epistemologia adotada. A prática social é tomada como ponto de partida para a reflexão realizada coletivamente em sala de aula no trabalho docente. A intencionalidade dessa ação é chegar à compreensão das explicações teóricas dos temas estudados. O conhecimento é definido como sendo o objeto específico do trabalho didático, mas o processo de sua conquista se apresenta na forma concreta de sua aplicação e não mais na forma abstrata do conhecimento sistematizado que se encontra nos livros e outros produtos culturais, estes tomados como fontes para a aprendizagem. A inversão didática assim elaborada revela-se criadora, a ponto de não ser uma aula igual à outra, ainda que se trate do mesmo professor, os mesmos alunos e as mesmas fontes. Segundo a epistemologia histórica, toda ciência nasce de um projeto social pelo qual vai sendo estruturada como um conjunto de conhecimentos. Na maioria dos casos, essa estruturação é realizada pela comunidade acadêmica que estabelece recortes teóricos, também chamados paradigmas, segundo os quais os objetos das ciências são definidos. A educação escolar é a chamada ciência da Pedagogia; por ser uma política pública e um projeto social monumental, a educação escolar sofre os recortes teóricos estabelecidos pela legislação, que segue os parâmetros do sistema de poder e não da comunidade acadêmica. A autonomia científica da escola é relativa, afirmando-se pelas contradições que o processo da instituição social da educação apresenta. Extremamente complexo, o processo da educação instituída é analisado nesse artigo por meio de alguns temas considerados ilustrativos da educação brasileira das três últimas décadas. O método utilizado para esta análise é o método histórico, que concentra seu trabalho na escolha das categorias organizacionais do conteúdo, principalmente nas relações que se estabelecem entre essas categorias e que vêm a compor uma estrutura teórica para sua explicação e demonstração.

Palavras chave: educação escolar; epistemologia histórica; método de ação didática; conhecimento aplicado; recortes teóricos.

KNOWLEDGE IN EDUCATION SCIENCE

ABSTRACT:

The present article consists of two sections preceded by an introduction, which aims at locating their content within the bounds of the teachers' work in the classroom. The first

section deals with the foundations found in Bachelard's historical epistemology for the analysis of pedagogic action; and the second section deals with the formation of teachers in Brazil after the Legislative Act 9394/96. The reason underlying the layout of the article is to illustrate the theory with historical examples, according to the method derived from the adopted epistemology. The social practice is taken as the starting point of serious considerations made collectively in the classroom during the teaching work. The purpose of such action is to attain the comprehension of the theoretical explanations of the studied themes. Knowledge is defined as the specific object of the didactic work, but the process of obtaining it is presented in its concrete form of application and not in the abstract form of systematized knowledge as presented in books and in other cultural products, considered as sources of learning. The didactic inversion, the way it has been developed, proves to be creative to the extent that one lesson is never exactly the same as another, even when the teacher, the students or the sources are the same. According to Historical Epistemology, all sciences spring from a social project by which they are gradually structured as a set of pieces of knowledge. Most often, such structuring is realized by the academic community which establishes the theoretical cuttings - also called paradigms - according to which the objects of science are defined. The science concerning school education is called Pedagogy. By the fact it constitutes a public policy and a huge social project, school education is subject to theoretical cuttings established by legislation, which follows the parameters of the mainstream political forces and not those of the academic community. The scientific autonomy of School is relative, and is firm by the contradictions that the social institution process of education presents. Being extremely complex, the process of the established education is analyzed in the present article through some themes that clarify Brazilian education in the last three decades. The method used in this analysis is the historical method, which focuses on the choice of organizational categories of content; mainly on the relations established between these categories, and which constitute a theoretical structure for its clarification and conclusive evidence.

Key-words: school education, historical epistemology, didactic action method, applied knowledge, theoretical cuttings.

INTRODUÇÃO

Após trabalhar vinte e cinco anos nos Cursos de Pedagogia e antes disso outros tantos na formação de professores em nível médio, alcancei a possibilidade de compreender que a Didática é um campo do conhecimento pelo qual os professores podem sentir-se livres de seus problemas durante o tempo em que estiverem com seus alunos. Aparentemente contraditória, essa afirmação tem suas bases na teoria do conhecimento, pela qual este é um processo de conquista das explicações que a realidade engendra, para ser como ela é. Estamos falando da liberdade que o conhecimento pode atribuir ao pensamento, quando este se apodera do sentido, ou significado, do qual os fatos se revestem ao transformarem-se em acontecimentos. A subjetividade desse processo é o terreno da aprendizagem.

Porém para percorrer esse trajeto é necessário acreditar que o trabalho do professor tem como objeto o conhecimento, senso ele mesmo o sujeito intelectual que conduz, ou dirige, a aprendizagem de seus alunos. Essas afirmações somente se tornaram possíveis após meu trabalho com turmas de alunas de Pedagogia que já trabalhavam como professoras nas escolas da rede estadual, ou municipal, ou particular,

e ao mesmo tempo vinham para a Universidade para cursar em nível superior a formação na Licenciatura.

Foi viabilizada então a construção das aulas com os depoimentos da prática profissional trazidos para a sala de aula na Universidade, utilizando-se a reflexão para coletivamente chegar o grupo de alunas e a professora a explicações teóricas, por vezes com o apoio da bibliografia existente.

A inversão didática revelou-se extremamente criadora, porque o ponto de partida tornou-se o que chamamos a prática social e não mais o conhecimento sistematizado nos livros e outros produtos culturais, sendo estes o ponto de chegada, não na forma abstrata pela qual se apresenta o conhecimento, mas na forma concreta de sua aplicação.

Foi possível compreender nesse ponto que o conhecimento existe em três categorias: o conhecimento científico, ao qual chega a pesquisa; o conhecimento sistematizado, ao qual chega a didática de transmissão; e o conhecimento aplicado, ao qual chega a Didática interativa. É muito difícil atribuir qualidades à Didática e ao conhecimento, porém assim o fizemos para tentar clarear o processo histórico da educação escolar.

O conhecimento aplicado exige do professor muito mais domínio do conteúdo da área na qual ele trabalha, porque se trata de demonstrar o que é o conhecimento, não apenas explicá-lo. A palavra segue sendo o principal instrumento de seu trabalho, mas a palavra do professor já não é a única, nem mesmo a palavra predominante. Os alunos a utilizam para apresentar suas reflexões e o trabalho docente transforma-se na coordenação de uma obra de construção do pensamento coletivo.

Acontecem coisas extraordinárias nesse processo: o prazer da participação se manifesta nas pessoas que se apresentam e a capacidade criadora se desenvolve. Nunca uma aula é igual à outra, ainda que seja necessário lembrar que existe uma diretividade nesse processo, como ponto de partida, expressa no material de ensino trazido para a sala de aula. Não é por acaso que os professores do Paraná apelidaram ironicamente de “retroprofessores” aqueles que levavam preparada sua apresentação do começo ao fim em transparências prontas antes de começar a aula e depois nos recursos multimídia que foram disponibilizados para as escolas.

Uma aula nunca está pronta e acabada antes de começar. Essa obviedade está demorando a ser constatada, mas este é o momento em que a Didática pode dizer como uma aula é feita coletivamente pelos alunos e pelo professor. Mais que isso: os problemas de stress do professor podem ser resolvidos inclusive pelo próprio trabalho, ao transformar-se este num processo de criação.

Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

O CONHECIMENTO NA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Tomamos por fundamento a epistemologia histórica de Bachelard, segundo a qual toda ciência nasce de um projeto social, pelo qual vai sendo estruturada e sistematizada como um conjunto de conhecimentos. A comunidade acadêmica é que organiza essa estruturação, porém nessa elaboração costuma fazer recortes teóricos,

segundo os quais são definidos os objetos das ciências. Esse recorte, ou corte epistemológico, pode ser chamado de paradigma.

Segundo esse autor, paradigma é a construção teórica de um projeto.

Acima do sujeito, além do objeto imediato, a ciência moderna funda-se sobre o projeto. No pensamento científico, a mediação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto. E dentro dessa perspectiva pode-se dizer que os fatos são interpretações que não se colocam em questão, geralmente porque se esquece (individual e coletivamente), por meio de que recorte (*découpage*) do mundo eles foram construídos (BACHELARD, 1971, p. 15).

O projeto social da educação escolar é histórico e os conhecimentos que compõem seu objeto de estudo são gerados nas salas de aula, nos gabinetes responsáveis pelo sistema educacional e nas universidades que fazem pesquisa científica em educação. É um projeto social monumental, quantitativa e qualitativamente, porque as instituições de ensino são as únicas instituições sociais que trabalham com um contingente tão grande de pessoas, sistematicamente, durante duzentos dias letivos anuais e oitocentas horas no mínimo, pela legislação brasileira.

O recorte teórico de que falamos, chamado paradigma, é realizado pelo grupo que detém o poder, numa sociedade como a brasileira, na qual o sistema educacional é centralizado. O paradigma é consolidado pela legislação e pelo planejamento educacional. Nos tempos de ditadura o paradigma não é discutido com a sociedade civil. Nos tempos liberais, a legislação e o planejamento são discutidos pela comunidade acadêmica, porém numa democracia representativa como a nossa, ainda os projetos de lei e de planejamento são propostos e encaminhados em sua maioria pelo poder executivo.

Tivemos recentemente no Brasil a primazia do paradigma tecnicista, segundo o qual a escola deixou de ser encarada como uma instituição social e histórica, para ser tratada como uma organização não diferenciada de outras empresas de pequeno e médio porte. Sendo o paradigma definido como a construção teórica de um projeto, no tecnicismo o projeto foi fazer com que a escola servisse à meta derivada da industrialização do país, meta essa que tinha fortemente o significado de preparar a mão de obra necessária para o crescimento econômico ou, melhor dito, para as empresas. Ou seja, a meta da educação aparece no planejamento oficial somente em função do crescimento econômico e por isso foi chamada de meta derivada.

Percebemos essa tendência no primeiro plano de governo que incluiu explicitamente a educação como uma de suas metas (BRASIL, 1957, p.103). Neste Programa de Metas, a meta da educação é definida como *um conjunto de medidas destinadas a tornar a estrutura de nosso sistema educacional mais adequado às solicitações de um processo acelerado de desenvolvimento econômico*.

Nos anos que se seguiram, a educação tem acentuado seu caráter de dependência ao sistema econômico. Um intervalo de governo, mais voltado ao social do que ao econômico, foi o período imediatamente anterior ao golpe de estado efetivado pelos militares em 1964. A propósito, os historiadores dizem que o golpe foi dado para manter o status do sistema econômico anterior (SAVIANI, 1980). Importantes iniciativas foram tomadas nesse período, como a criação da universidade de Brasília, com um projeto inteiramente brasileiro, e os movimentos culturais populares,

destinados a incrementar a cultura entre toda a população. Mas foi um período de pouco mais que três anos de duração, desde 1961 até 1964.

O Conselho de Ministros do regime parlamentarista, instituído após a renúncia de Jânio Quadros, buscou restabelecer o caráter governamental integrado do planejamento brasileiro. Ainda em setembro de 1961, envia ao parlamento seu plano de Governo... a educação comparecia neste programa na parte relativa ao desenvolvimento social. O programa defendia a integração da educação aos objetivos globais do desenvolvimento nacional e uma alteração substancial na situação educacional “pela adaptação do sistema educacional brasileiro às necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento” (BAHIA HORTA, 1978, p. 221).

Nos governos do longo período de ditadura militar, a educação e os outros setores sociais foram considerados em termos de suas conseqüências econômicas. O ápice da vigência do paradigma tecnicista e sua maior expressão na área estão na Lei federal nº 5692/71, com suas características de ensino profissionalizante e de ensino supletivo, destinados a servir de válvulas de escape às aspirações da população jovem e adulta pela ascensão social. A Lei pretendia conter as aspirações da população pelo ensino superior, conferindo uma profissão de nível técnico ao final do Ensino Médio. Antes disso, o Ensino Superior havia sofrido um violento corte tecnicista, com a lei federal nº 5540/68, de caráter repressivo, que fragmentou a vida das instituições de ensino superior no Brasil e cujas características permanecem até os dias atuais.

A ordem da reforma veio do Acordo MEC/USAID (United States Agency for International Development) e sua agência financiadora, o Banco Mundial. Criaram-se dezenas, mais do que duas centenas de “habilitações profissionais” em nível médio. As escolas públicas foram obrigadas a escolher entre as que poderiam oferecer, não estando minimamente equipadas. Foi uma violência que atingiu uma geração inteira e ainda permanecem suas conseqüências.

O maior colégio público de Curitiba, na época referência nacional, no qual os estudantes que concluíam o ensino médio passavam em qualquer concurso vestibular das instituições de ensino superior, foi obrigado, como todas as outras instituições públicas de ensino médio, a reduzir a carga horária das Disciplinas da então chamada cultura geral – Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia etc. – e aumentar a carga horária das Disciplinas “profissionalizantes”. Vimos espetáculos estarrecedores, como professores dando aulas de datilografia em teclados de cartolina, nesse mesmo colégio. Nas escolas públicas foi depreciada a cultura geral pela redução da carga horária, ao mesmo tempo em que não se criavam as condições materiais e concretas para a implantação do ensino profissionalizante.

Enquanto isso, nas escolas particulares de Ensino Médio, as Disciplinas profissionalizantes eram ofertadas em outro turno, sendo que a freqüência jamais foi obrigatória. Ao final dos três anos da então duração oficial do curso, o aluno recebia um certificado de técnico em alguma habilitação que havia escolhido na matrícula inicial, sem jamais ter participado de aula ou atividade alguma relacionada a essa habilitação. Ou seja, a Lei valia de fato somente para as escolas públicas. Na realidade, o terceiro e último ano do ensino particular de nível médio era totalmente dirigido ao concurso vestibular, criando-se nessa época algumas anomalias que perduram até os nossos dias,

como o estudo por “apostilas”, que substituíam os livros, e a frequência livre no chamado “terceirão”.

Essa realidade se arrastou durante anos, e nesse período cresceu muitíssimo o ensino particular, adubado pelas vistas grossas da inspeção escolar oficial. A oferta do ensino particular cresceu não somente em nível médio, mas principalmente em “cursinhos” que ofertavam o currículo faltante no ensino médio para prestarem os alunos o concurso vestibular, cada vez mais concorrido. Foi assim que nasceram e cresceram no Brasil as organizações tipo empresas de ensino, uma anomalia típica do nosso país. Nos outros países, existem instituições de ensino particulares para que os pais que podem e queiram pagar possam também escolher o ideário da instituição. São escolas confessionais. Mas nas escolas concertadas, ou conveniadas, os professores são pagos pelo Estado, para que a relação de trabalho do professor possa estar livre do mercado.

No Brasil, vinte e cinco anos depois, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/96, ao definir as instituições de ensino classifica as mesmas, no seu Artigo 19, em públicas e privadas. Estas últimas têm quatro categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Ao definir as particulares, os legisladores não conseguiram fazê-lo senão pela negação, porque sua natureza não encontra historicamente nenhuma definição possível:

Artigo 20- As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

Inciso I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresentem as características dos incisos abaixo;

(Seguem-se os incisos referentes às demais categorias de escolas privadas).

Essas escolas particulares “em sentido estrito” hoje são chamadas na literatura pedagógica de escolas tipo empresas, e na realidade não são instituições sociais, mas organizações do mercado.

Não necessitam mais ofertar “cursinhos”, porque as organizações tipo empresas se alçaram para o nível superior e é muito fácil passar em concurso vestibular, nessas organizações que somente mantêm preocupações com o nível de ensino na medida em que seus clientes assim o exijam. Ao longo dos últimos anos, os “cursinhos” foram se transformando em organizações do mercado do ensino, que vendem diplomas e certificados. A qualidade do ensino existe, em alguns casos, porque até mesmo o mercado sabe que a qualidade é requisito para os bons negócios. Mas a relação de trabalho do professor com a organização que o emprega é totalmente determinada pelo mercado. Por exemplo: uma professora se defrontou em sala de aula com um menino de treze anos de idade que lhe apresentou um desenho pornográfico, feito por ele mesmo, durante uma aula. Retirou o aluno de classe e o levou à coordenação pedagógica, pedindo o encaminhamento do caso de flagrante indisciplina. A coordenação solicitou à professora que abafasse o caso, porque “o aluno tinha outros irmãos no colégio, e a família era considerada um excelente cliente, que a empresa não poderia perder”.

Desse modo, o ensino pode até apresentar um nível satisfatório de qualidade. Mas não haverá educação escolar nesse âmbito. O ensino é claramente tratado como mercadoria, e o aluno como cliente. A natureza epistemológica da educação, que se traduz na distribuição democrática do conhecimento e dos meios de acesso a ele, não

pode sobreviver quando tratada como se fosse uma mercadoria. A não ser pelas contradições que persistem na prática social, apesar de todos os golpes contra essa natureza, nem mesmo o ensino nas escolas particulares, “em sentido estrito” conseguiria trabalhar com o conhecimento.

As conseqüências do recorte teórico são tais, que a definição do objeto do trabalho da escola passa a ser completamente diferente. É muito clara a diferença entre esse paradigma tecnicista e o paradigma social e histórico, que começa a firmar-se em nosso país nos anos 80 como uma crítica ao anterior. Nesse período, a sociedade civil começa a organizar-se e, em termos da área da educação, as propostas são elaboradas pelas instituições responsáveis pela pesquisa, como as universidades públicas e organizações não governamentais interessadas em avanços significativos para a educação escolar. Embora o governo aparentemente incentive essa produção, não vem a respeitá-la de fato, mantendo o tecnicismo compatível com o modelo econômico, que não havia mudado.

Nesse período histórico, de 1964 até os anos 80, os professores têm seu trabalho compreendido no contexto tecnicista e neoliberal. Se utilizarmos o paradigma social para criticar essas definições e ao mesmo tempo o método histórico dialético para sua análise, então nossos objetos de estudo terão outra configuração.

Em texto datado de 1981, na época da defesa de nossa tese de doutorado (WACHOWICZ, 1984) na qual pretendemos utilizar o método dialético, estudado na sua fonte original, que é *a Contribuição à crítica da Economia Política* (MARX, 1977) e publicado no primeiro jornal da APUFPr (Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná), após a sua tomada pelo movimento de professores, dizíamos (WACHOWICZ, 1981):

A instrução pública é um setor que, entre outros da área social e apesar do reconhecimento oficial de sua carência no Brasil de hoje, tem sentido suas condições de funcionamento acentuarem-se nos últimos dez anos, a um ponto extremo de inviabilidade (estávamos em 1981 e a Lei havia saído em 1971).

A princípio acusados pelo Estado, como patrão interessado na produtividade do setor, os trabalhadores do ensino foram aos poucos percebendo que suas condições de trabalho não dependiam somente de seu próprio esforço interno, mas vinham sendo ameaçados pela invasão da área por interesses econômicos externos.

Por outro lado, o Estado foi diminuindo seus investimentos obrigatórios no setor, mantendo-os em doses homeopáticas, mais como uma forma de sustentar o liberalismo da letra constitucional, porém sem jamais confrontar, em suas reformas acumuladas, os pontos reais de estrangulamento: a indústria do ensino, a indústria do livro didático e a política salarial para com o professor público (essas foram as nossas categorias, obtidas pelo estudo de sua gênese histórica).

O primeiro desses pontos transforma a escola em uma fábrica de certificados e diplomas; o segundo transforma o professor em um aplicador de textos e exercícios programados pelas editoras; o terceiro, finalmente, descaracteriza o educador como profissional, pretendendo mantê-lo na condição de um abnegado ou diletante portador de missão esclarecedora e disciplinadora das massas.

Diante desse quadro, o estatuto da educação pública no Brasil é muito mais, para o governo, um estatuto de discurso do que de realidade. Dentro de um raciocínio formal, o desânimo de enfrentar as questões da educação poderia crescer, pela sensação de um discurso estéril, frente à forte realidade dos interesses econômicos em luta.

Entretanto, um raciocínio menos formal conduz à percepção das contradições geradas pela própria exploração econômica do setor. Em primeiro lugar, a demanda pelos certificados e diplomas, estruturada como um mecanismo de acesso a melhores

empregos, numa sociedade estruturada pela divisão técnica e social do trabalho, vem crescendo em quantidade tal, que vai sendo transformada em demanda pela qualidade do ensino.

Em segundo lugar, o parcelamento do trabalho introduz no ensino a mesma alienação do trabalhador que a manufatura introduziu na produção de artefatos: o trabalho do professor torna-se social e cooperativo. Individualmente, o trabalhador do ensino perde o domínio sobre o produto de seu trabalho, tal como o artesão perde o domínio sobre sua criação, quando esta se torna manufaturada e depois mais ainda, quando industrializada.

Forma-se como que um organismo coletivo, do qual depende o produto, introduzindo-se o princípio do parcelamento do trabalho no contexto da produtividade do ensino. O trabalhador individual é apenas uma parte do trabalhador coletivo, sendo este considerado produtivo ou não produtivo, e dependendo esta produtividade não mais do trabalhador individual, mas do planejamento e administração do organismo coletivo.

O trabalhador escolar é então um membro do órgão chamado sistema educacional, exercendo uma de suas funções parceladas: mas é o sistema como um todo que é considerado produtivo ou não produtivo, definindo a proporção dos investimentos do Estado.

A natureza dos recursos do capital investido pelo Estado, ao lado do princípio do parcelamento do trabalho, é outro ponto que pode explicitar teoricamente a posição do professor como trabalhador escolar que perde o controle sobre o produto de seu trabalho e além disso é acusado pela baixa produtividade do sistema de ensino (nesse ponto estávamos tecendo as relações entre as categorias de análise).

O capital investido em educação tem partes objetivas, aplicadas aos meios de produção, representando o chamado capital constante: construções escolares, livros didáticos, equipamentos e instalações; e partes subjetivas, aplicadas à força de trabalho, representando o capital variável, que é o professor.

A lógica do Estado, no Brasil, conduz a uma tendência de investimento objetivo, percebendo apenas com tolerância a necessidade de investimentos de capital variável e subjetivo. Por vezes, sente-se que o governo gostaria de manter os serviços educacionais sem a necessidade de sustentar o professor como força de trabalho, apenas com os recursos dos meios de produção. Essa lógica da produtividade percebe o trabalho escolar no contexto de investimentos nos meios de produção, ao lado de investimentos na força de trabalho, tal como na indústria.

O livro didático, as apostilas e os textos comercialmente produzidos substituem o professor, que se limita a exercer funções parceladas na seleção dos textos, aplicação de materiais didáticos e verificação das respostas dos alunos, perdendo completamente o envolvimento com o produto de seu trabalho e tendo seu salário defasado ao ponto de simplesmente manter a figura de um executor de tarefas programadas pelas editoras, na sua maioria subsidiadas pelo seu patrão, o Estado.

O parcelamento do trabalho escolar e a política salarial para com o professor, entretanto, geram a contradição das reivindicações da categoria profissional, claramente caracterizadas no contexto de melhores condições de ensino e não apenas de melhores salários.

Unindo essa contradição à primeira, percebe-se o encontro da população com os professores, juntos na aspiração por um melhor ensino e mais educação, aspiração esta que, inicialmente, no estado liberal foi uma das bandeiras do governo, “em favor” da população.

Delineado esse quadro, indicam-se as diretrizes para a elaboração dos critérios para a profissionalização do educador, no Brasil (nesse ponto estávamos tecendo as relações e encontrando uma numerosa síntese de determinações).

Em primeiro lugar, a competência técnica e teórica do educador é mais do que nunca uma necessidade, para responder e alimentar a aspiração da população pela

educação. Os certificados e diplomas vendidos a baixos preços em escolas que nem sequer exigem a presença dos alunos, vão sendo progressivamente rejeitados como mecanismos de acesso a melhores empregos, pelo próprio mercado de trabalho.

Nesse ponto, torna-se necessário distinguir os graus de ensino em que se divide a escola pública no Brasil. Em nível médio, as capacidades básicas necessárias para o exercício de qualquer trabalho técnico são esperadas como comportamento de entrada nas profissões. As capacidades específicas de cada profissão são formadas pelas próprias empresas através de cursos chamados de treinamento em ação, como sempre ocorreu, apesar das veleidades profissionalizantes da legislação de 1971, com uma tendência marcadamente tecnicista.

Então, o saber que se elabora na escola não é somente o saber fazer; não é o saber técnico, separado do saber universal. Não é a destreza em uma tarefa específica, para fazer perder o sentido do conjunto do trabalho. Mas constatado o fato de que mesmo o saber fazer, quando exercido na escola, ultrapassa-se inintencionalmente, adquirindo significação de universalidade, tratou-se no Brasil dos últimos dez anos de aligeirar a escola pública de ensino fundamental e médio (primeiro e segundo graus no original), que ficou apenas com o não saber.

A escola de nível superior, tradicionalmente profissionalizante, atingida pelo não-saber do sistema de ensino, aligeirou-se também, principalmente nas escolas superiores particulares leigas, que proliferaram mais do que nunca.

A função crítica da formação social, a única função tipicamente universitária, teve retiradas todas as condições para seu exercício. Nesse ponto, surge a contradição maior: admitindo-se que a função da escola é o acesso ao saber para todas as classes sociais, e que o saber é uma força produtiva e não apenas de consumo, então é necessário admitir que o saber é um sistema estruturado ideologicamente, tal como o capital. Ou seja, existe uma relação de poder, ou relação de força, no estatuto da educação escolar.

Tal estatuto vem a indicar outro critério na profissionalização do educador: sua politização. O professor é um profissional que tem o seu trabalho comprometido com o mundo produtivo. Pretender fazer dele um tipo de trabalhador intelectual que se permite interpretar a realidade do mundo social sem participar ativamente dela, como a tradicional figura da elite intelectual, encastelada em torre de marfim e pairando acima de todas as classes sociais, é o mesmo que desprofissionalizar o educador, mantendo-o naquela posição, tão ao gosto do liberalismo do século XIX, de inspirador ético das massas não iluminadas pela civilização.

Aquele que se acredita neutro não percebe estar a serviço do comprometimento dominante, sendo portanto mais confortável sua posição, o que lhe permite sentir-se neutro.

Finalmente, um importante critério para a profissionalização do educador é sua formação institucionalizada, que vem reforçar os critérios anteriores, de articulação como categoria profissional e de aperfeiçoamento para o exercício da função.

A formação do educador, nos países chamados desenvolvidos, é universitária. Isto poderia parecer favorável ao princípio da divisão do trabalho, já apontado como fator de enfraquecimento profissional. Entretanto, cumpre distinguir entre a divisão natural do trabalho, existente em todas as formações sociais, e a divisão técnica, instalada pela revolução industrial nos países do ocidente, com as conseqüências do parcelamento do trabalho e da alienação do trabalhador.

O educador não é um trabalhador industrial: ele não produz diretamente mais valia. A natureza de seu trabalho não tem a mesma lógica do trabalho na indústria. Sua produtividade aumenta com o seu envolvimento no produto de seu trabalho.

A educação é uma práxis, não uma prática nem uma teoria. A eficiência do educador depende de sua ação em uma realidade muito complexa, que é a realidade dos comportamentos humanos, que se desenvolvem com as áreas do conhecimento, sendo

possível sua especialização somente a partir de uma base sólida de formação profissional.

Não se trata de formar o generalista e muito menos o polivalente, mas o educador. E no educador, formar o professor de Matemática, de História, de Artes ou de Língua nacional etc., ou ainda o professor dos anos iniciais da escolarização ou os especialistas das várias modalidades do ensino.

No Brasil, o Ministério da Educação definiu como sua preocupação viva, a formação do educador. Os Setores de Educação das Universidades vêm respondendo a essa preocupação, com propostas de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas.

Mas o problema tem que ser visto no conjunto da profissionalização do educador, ao lado das aspirações por melhores condições de ensino, sem saudosismos e ao lado da consciência do estatuto da educação escolar no Brasil: não é um problema a ser resolvido apenas dentro das Universidades.

Temos então os fundamentos para contrapor ao paradigma tecnicista um paradigma social e histórico: aquele é derivado de uma concepção neoliberal e globalizada da sociedade. Este é fundamentado na democracia e define a educação como uma ação comunicativa, elaborando essa definição segundo a categoria da intersubjetividade, com base em Habermas (HABERMAS, 1988, p.144).

Pois bem: não há intersubjetividade que resista à mediação estéril da tecnologia mal aplicada, como vem sendo na maioria das empresas que trabalham com educação à distância. Mas as contradições da prática social, que são geradas no próprio interior dessa investida neoliberal e globalizadora apontam que o ensino, presencial e à distância nas suas bases legítimas, vem sendo aperfeiçoado. O ensino público melhora, apesar do baixo investimento oficial. Contraditoriamente às propostas dos governos neoliberais, as universidades e instituições públicas de ensino superior têm melhor avaliação, mesmo sendo conduzida por órgãos oficiais.

Do breve histórico que apresentamos, podemos deduzir que a omissão foi a estratégia de governo que prejudicou no país a escola pública e favoreceu a particular. A omissão do poder público nos últimos trinta ou mais anos, desde a lei 5540/68 que atingiu o ensino superior e a lei 5692/71 que atingiu o ensino básico no país com fortes indicadores de tecnicismo, permitiu a expansão das organizações particulares que vendem ensino e diplomas ou certificados. Ou seja, a omissão foi intencional e muito bem paga.

A outra face da educação escolar, que seria decisiva na melhoria do sistema, é a gestão democrática. Os estudos avançaram na direção do poder colegiado, como a melhor forma de gestão das escolas, talvez o único viável para administrar o processo pedagógico (WACHOWICZ, 1992).

O poder colegiado vem substituir o poder vertical e hierárquico anteriormente vigente na administração do sistema educacional, das instituições de ensino e das salas de aula. A Pedagogia que apresentamos, até esse ponto, pretende conter os elementos mais importantes da gestão democrática da sala de aula: a participação, a autonomia e o consenso.

Esses três elementos estão presentes também na gestão democrática das escolas e do sistema. Funcionam em grupos de convivência diária. Mas, na história da gestão democrática, tivemos também os desvios que sempre aparecem quando se trata do poder e do dinheiro (CORTINA, 1985).

Um desses desvios foi a desmobilização dos movimentos populares e sociais iniciados na década de 80. Dizíamos que a década de 80 havia começado em 1978, quando foi suspenso o Ato institucional nº 5/68, esse mesmo que proibia a livre

existência de partidos políticos, agremiações de estudantes, associações de qualquer tipo que viessem a contestar o regime militar imposto no país pelo golpe militar de 1964. Nas universidades, iniciamos movimentos de greve e tomada das associações antes “pelegas”.

Mas alguns dos nossos líderes foram tomando gosto pelo poder, e muitos sindicalistas se transformaram em profissionais da política sindical, imitando o que os políticos de partido foram fazendo, a ponto de alguns passarem a trabalhar não mais nas suas profissões de origem, mas apenas no partido ou no sindicato. A desmobilização não tardou. Aos poucos, as assembleias foram sendo esvaziadas, porque já sabíamos quem iria falar, quem iria contestar, o que iria ser aprovado ou não e nos sentimos manipulados.

Hoje muitos professores das gerações mais novas já nem pensam em sindicalizar-se e caiu bastante a inscrição nas associações. Algumas dessas associações ainda utilizam a inscrição automática, pelo desconto em folha da contribuição mensal, e assim mantêm a sua força.

A linguagem do poder foi entendida sem palavras e a reação também foi silenciosa. Distorções existem, como no caso de sindicalistas e ex-sindicalistas que, nos grupos organizados segundo o poder colegiado, ainda tentam utilizar as técnicas de manipulação de assembleias, como intimidação emocional, na falta de argumentos.

Os três recursos com os quais as sociedades modernas contam como meio de controle são: o dinheiro no sistema econômico, o poder no sistema político e a solidariedade no mundo da vida. Somente a solidariedade do mundo da vida está legitimada para pôr limites aos outros dois sistemas e para tomar decisões com respeito a opções últimas...

A patologia central das sociedades modernas está em que os processos comunicativos, que possibilitariam a adesão das vontades a interesses generalizáveis, são substituídos por meios não verbais, como o dinheiro e o poder (CORTINA, 1985, p.126 a 140).

As linguagens para ensinar e aprender incluíram o silêncio das massas, mas a utopia da comunicação não logrou incorporar e superar a utopia do trabalho. As críticas à teoria de Habermas vão na direção de que ela seria idealista, por supor condições ideais de fala, que não existem objetivamente. A utopia do trabalho como humanização da pessoa passa pela utopia da comunicação. Se nos entendêssemos como sujeitos da História que agem pelo trabalho e pela interação, então nos articularíamos para a ação, para além do silêncio.

Em uma publicação anterior, apoiávamo-nos na teoria da democracia para explicar a democracia na escola (WACHOWICZ, 1992). Acreditamos que a democracia seja a palavra-chave na conquista da cidadania, em toda a sociedade e principalmente nas instituições sociais entre as quais a escola. Em nosso país, como já dissemos, a escola é talvez a instituição social que mais influência tem no processo de construção social da realidade, porque congrega sistematicamente grande parte da população, durante um período de vários anos. *A escola é vista como uma instituição necessária à democracia da sociedade, com a condição de ser ela democrática internamente, na sua gestão, e externamente, na generalização do ensino.*

A condição de ser a escola democrática, internamente, é a expressão do princípio de que o conteúdo e a forma têm mantido, na prática social, uma relação muito forte e contraditória, podendo dizer-se que a forma pela qual um conteúdo é posto em

prática pode alterar esse mesmo conteúdo, e vice-versa. Na escola, reproduzem-se as relações entre o conteúdo e a forma da democracia na sociedade.

Com essa definição de termos, acreditamos haver demonstrado como a escolha de um paradigma pode alterar o significado do objeto da ciência. *Já na Idade Média a escolástica dizia que uma ciência não é definida por seu objeto material, mas por seu objeto formal, isto é, por uma maneira de ver o mundo. E, na evolução de uma Disciplina, este objeto pode variar (FOUREZ, 1995, p. 106).*

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS A LEI FEDERAL N.º 9694/96, NO BRASIL

Quando em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade passa a ser vista no contexto da Educação Superior, deixando de ser tema para a Educação Profissional de Nível Médio.

Entretanto, ao aplicarmos os princípios acima expostos, a análise histórica da formação de professores apresenta contradições que devem ser estudadas. A primeira delas foi explicitada pela própria Lei, quando cria os Institutos Superiores de Educação, pretendendo substituir com os cursos ali ministrados o Curso de Pedagogia, que historicamente desde os anos 80 no Brasil faz a formação de professores de primeira a quarta séries da Educação Fundamental, além de outros profissionais da Educação.

Alegando a falência dos Cursos de Pedagogia no trato das questões de ensino e aprendizagem de crianças, nossas autoridades educacionais propuseram a criação de outra instituição, não existente na História da Educação Brasileira. Então dizíamos:

Nosso país é um lugar de muitos contrastes. Temos uma distribuição de renda com um dos maiores índices de desigualdade do mundo e a convivência diária de pessoas em condições extremamente desiguais. Mas temos também um sistema de legislação centralizado, que reduz a leitura de nossa realidade a uma só interpretação. Na História da Educação Brasileira, já passamos muitas vezes por atos normativos totalitários, que são elaborados em gabinete, sem que se considerem a cultura existente na área em questão, nem a teoria educacional que poderia indicar outras soluções.

Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas suas disposições transitórias instituiu a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir de sua publicação. E diz o seguinte: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Acreditariam os legisladores que essa meta poderia ser cumprida, assim, em todo o sistema educacional brasileiro?

Entretanto, o Conselho Nacional de Educação, ao normatizar o assunto, emitiu a resolução nº 1/99, criando uma figura institucional que poderia operar o milagre de formar em nível superior todos os professores necessários para uma população estimada em 170 milhões de habitantes: os institutos superiores de educação, de caráter profissional, que assumiriam a tarefa de formar professores para todos os níveis de ensino.

Esse ato atingiu não somente os Cursos de Pedagogia como também os Cursos de Licenciatura, que formam professores nas diversas áreas do conhecimento: Matemática, Letras, História etc. E os atingiu de uma forma indireta, a mais insidiosa: pela “lei” do mercado. Pois, ao se criarem instituições de caráter profissional, estão dadas as condições materiais para que sejam eliminadas, na prática, as exigências

pertinentes ao nível superior propriamente dito da formação de professores: a relação indissociável da teoria com a prática, da docência com a gestão e do ensino com a pesquisa.

A educação é uma ação, portanto teórica e prática, ao mesmo tempo. As universidades brasileiras, os centros universitários e as faculdades de educação vêm fazendo esse trabalho, historicamente consolidado. Mas não poderão competir com instituições aligeiradas que, podemos dizer por analogia ao fato que vem ocorrendo nos últimos 25 anos no ensino profissionalizante de nível médio na rede pública, ficarão com o maior filão de um mercado cativo, criado artificialmente por uma lei que não considerou nossa História nem a teoria educacional atual.

Em 1996, foi criada uma instituição anômala na educação brasileira. 25 anos antes, em 1971, também foram dadas as condições materiais para que se criassem os cursos preparatórios para o vestibular, por efeito indireto de uma lei que tirou da rede pública de ensino médio as possibilidades de preparar uma boa base de educação geral, pelas exigências de um pretense ensino profissionalizante que não se consolidou. As vistas grossas da inspeção escolar favoreceram os cursos preparatórios, que viram sua clientela crescer, a ponto de se transformarem em conglomerados de ensino, anômalos porque fizeram da educação uma mercadoria. Agora, a formação de professores torna-se também um grande negócio. Duplamente anômalo, porque ensino não é mercadoria e, desta vez, trata-se da formação de formadores de pessoas.

Como todo ato preconceituoso, a tentativa de inviabilizar os Cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior no Brasil, fortemente anunciada pelo Decreto n.º 3276/99, da Presidência da República, no dia 6 de dezembro, demonstra a desconsideração da história e da cultura brasileiras.

No parágrafo 2º do artigo 3º, diz o Decreto: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.”

À primeira vista, o Curso de Pedagogia muda de nome, para imitar mais uma vez algum país do exterior, onde algum técnico do Ministério da Educação esteve de passagem e se encantou com sua história e sua cultura, fazendo uma tradução tupiniquim apressada, como já ocorreu muitas vezes em nossa legislação educacional.

Mas, contextualizando o Decreto, nossa reflexão vai mais longe: os institutos superiores de educação, encarregados “exclusivamente” da formação de professores, foram criados como instituições de caráter profissional.

De passagem, para não ferir a autonomia universitária garantida pela Constituição que, vale lembrar, é superior a qualquer ato normativo que venha a contradizê-la, o Decreto deixa a possibilidade de se criarem os institutos superiores de educação “diretamente ou por transformação de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e centros universitários.”

A História não se efetiva linearmente, mas sim pelas contradições que superam por incorporação os fatos e suas relações. Assim como o mercado educacional, evidenciado nos últimos anos, desloca-se da falência dos cursinhos para a proliferação de centros universitários cujas mantenedoras são empresas educacionais, também a criação pela lei dos institutos superiores de educação pode, de virada e por efeito das contradições da História, gerar um novo espaço institucional que responda às necessidades da formação de professores.

Mas, a insídia está no caráter profissionalizante que vem sendo imposto a todo esse processo, como se fosse possível reduzi-lo a uma perspectiva exclusivamente

técnica. O aligeiramento e a desregulamentação dos cursos não são características apenas da política para a formação de professores, mas de toda a vida universitária: são as marcas definidas pelas agências financiadoras do atual projeto educacional brasileiro. Os cursos deverão ser mais “rápidos”, porque o país necessita de mão de obra especializada em nível “superior”. O que é, entretanto, o nível superior? Certamente, aquele que inclui a crítica da prática social, numa reflexão interdisciplinar, engajada e contextualizada, como pode a academia efetivar, pelo seu caráter universal, histórico e cultural.

O instituto superior de educação poderá ter um lugar institucional muito importante, na formação continuada de professores e na habilitação do pessoal já em exercício nos sistemas de ensino. Essas são necessidades que teriam muito a ganhar pela aproximação ao ambiente de pesquisa, próprio da academia, assim como esta teria muito a ganhar quando sua reflexão passasse a ser realizada a partir da prática profissional de seus alunos.

A maioria dos cursistas de Pedagogia destina-se ao magistério da educação infantil e dos anos iniciais da educação fundamental. Tem sido esta uma característica revitalizadora dos cursos, há pelo menos vinte anos, no Brasil. Mas os legisladores ainda trabalham com os referenciais do tempo em que eram eles mesmos alunos das universidades: engessados no preconceito e obedecendo às exigências dos financiadores externos, preferem “inovar” apenas no papel, ao invés de criarem condições legais para a realidade ser transformada.

Se não, por que diria o decreto: “exclusivamente”, como se o país fosse homogêneo e passivo, sem história e sem cultura? E por que o desmonte dos cursos de Pedagogia?

A contradição criada por um Decreto que não considerava nossa História manifestou-se de forma aguda nos anos que se seguiram, a ponto de ser o governo obrigado a substituir a palavra “exclusivamente” pela palavra “preferencialmente”. A forte manifestação das associações organizadas pela categoria profissional dos educadores obteve essa correção, em especial pela atuação da ANFOPE: Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação.

A correção mais concreta foi efetivada pelo próprio mercado: os presidentes das mantenedoras e proprietários das organizações que mantinham cursos superiores para a formação de professores apresentaram uma declaração de que não estavam interessados em abrir “Cursos Normais Superiores” ou “Institutos Superiores de Educação”, porque a demanda dos candidatos aos cursos superiores dirigia-se de forma bastante significativa aos Cursos de Pedagogia. Indagados sobre os motivos dessa demanda, disseram os donos dessas organizações que aqueles cursos (Normais Superiores), quando ofertados, não tinham procura “porque ninguém sabe o que significam”.

Assim, o mercado traduzia as aspirações dos candidatos por uma instituição tradicional, no sentido histórico e cultural, “porque todo mundo sabe o que significa um Curso de Pedagogia”. Cumpria-se dessa forma o esvaziamento das pretensões que criaram os Cursos Normais Superiores, e o Ministério da Educação foi obrigado a aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, porém retardando o máximo possível sua homologação, que somente foi assinada e tornada oficial em 2006, sendo o último dos Cursos de Licenciatura a obter essa homologação.

Essa história pode ser ilustrativa da forma pela qual um projeto social como a formação de professores sofre um recorte teórico pelas autoridades que detêm o poder, mas cujo rumo pode ser corrigido pela organização da sociedade civil, que apresenta

outro recorte, definindo pela maneira histórica e cultural os objetos do projeto anteriormente estudado: o Curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, no âmbito das Faculdades de Educação das Universidades.

Em 2006, finalmente, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 15 de maio desse ano, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. As Universidades têm autonomia para implantar a adequação às Diretrizes. Entretanto, foram trazidas questões de diversas ordens, ao Conselho Estadual de Educação do Paraná.

1.^a Questão: O prazo para adequação das propostas pedagógicas dos cursos das instituições de ensino superior. Quanto a essa questão, o CEEPR assumiu a posição de sobreestimar os pedidos de adequação, para apreciá-los até 15 de maio de 2007, e conseqüentemente encaminhá-los para implantação no ano de 2008. Uma dúvida surgiu, no âmbito da própria Universidade: se o Artigo 11 da Resolução citada, no seu parágrafo 1º determina que *o novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de um ano, a contar da data da publicação desta Resolução*, o Artigo 10 da mesma Resolução manda que *As habilitações atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução*. Ou seja, o Artigo 10 é contraditório em relação ao Artigo 11 da mesma Resolução.

2.^a Questão: A formação profissional para o exercício das funções previstas no Artigo 64 da LDBN nº 9394/96.

O artigo 14 da Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDBN, em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º da mesma Lei. Entretanto, abre dois parágrafos:

1º *Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, e abertos a todos os licenciados.*

2º *Os cursos de pós-graduação indicados no parágrafo 1º deste artigo, poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Artigo 67 da Lei 9394/96.*

A luta continua. Na prática, a formação dos profissionais da Educação revela-se muito promissora em termos de mercado, pelo expressivo contingente de pessoas que busca essa formação.

3.^a Questão: Diferenças entre o Curso de Pedagogia e os Cursos Normais Superiores.

O Conselho Nacional de Educação, ao mesmo tempo em que instituiu as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, editou também o Parecer 5/2006, aprovado em 4/4/2006, que aprecia a Indicação CNE/CP nº 2/2002, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, a partir dos trabalhos da mesma Comissão Bicameral responsável por elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que *considerou conveniente propor (sic), simultaneamente às Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, normas consolidadas referentes à formação de professores para toda a Educação Básica... A Comissão propõe, em vista das normas acima relacionadas, estabelecer o seguinte: “A formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será desenvolvida em Curso de Pedagogia ou em Curso Normal Superior”; e “O Curso Normal Superior poderá prever uma ou mais habilitações: Licenciatura para o magistério na Educação Infantil; e Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo permitida a obtenção (sic) da segunda habilitação para os concluintes do Curso de Pedagogia ou Normal Superior regidos*

pelas normas anteriormente vigentes, segundo os Projetos pedagógicos correspondentes.

Nas normas seguintes, torna-se óbvia a intenção do aligeiramento e a ausência de um enfoque do contexto da formação de professores enquanto política pública, no Brasil. O Curso de Pedagogia somente teve suas Diretrizes aprovadas, após (e não simultaneamente) a regulamentação e a preservação dos direitos dos Cursos Normais Superiores. As primeiras saíram em 15 de maio e a segunda em 4 de abril de 2006. Coincidência ou não, as primeiras exigem (acertadamente) 3.200 horas no mínimo para a duração do curso, e a segunda 2.800 horas. As primeiras falam em uma estrutura do Curso de Pedagogia com 12 exigências (acertadamente), enquanto a segunda abre a possibilidade de serem os conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental *lecionados por licenciados com habilitação para os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.*

Enquanto isso, os membros da Comissão, seguidos de muitos educadores desavisados da História da Formação de Professores no Brasil, declaravam que o Curso de Pedagogia não tem força no cenário dessa política, porque os pedagogos não lhe dão essa força... Outro argumento é que faltam Cursos de Pedagogia no país para formar todos os professores em nível superior, até 2006, ou seja, na chamada *década da Educação*, sendo que as necessárias normatizações saíram somente em 2006...

O próprio Ministério da Educação, através de despacho do Diretor da secretaria de Educação Superior, em 6 de julho de 2006, orienta:

Tendo em vista o disposto na resolução CNE/CP nº 1/2006, as instituições de ensino superior terão o prazo de um ano, contado a partir da data da publicação da citada resolução (16 de maio de 2006), para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares.

Ou seja, o MEC entende que as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia são as mesmas para o Curso Normal Superior, evidenciando mais uma vez a intenção de adotar as diretrizes para a Escola Normal Superior, mudando apenas o nome, para Pedagogia, o que é confirmado no mesmo despacho:

Para as instituições que oferecem o curso Normal Superior e pretendem transformá-lo em Curso de Pedagogia, licenciatura, a implantação do novo projeto pedagógico do Curso dependerá de ato de autorização da SESu/ MEC. Nesse sentido, as instituições devem refazer o projeto pedagógico dos cursos, atendendo ao que dispõem os Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006 e a resolução CNE/CP 1/2006. Após a aprovação no colegiado superior da instituição e publicação no DOU, devem abrir processo no sistema SAPIEnS, do tipo “Transformação de Curso Normal Superior para Pedagogia – resolução 1/2006 CNE”, com a inserção do novo projeto pedagógico no campo específico do referido Sistema.

Assim, por meio de umas poucas frases, resolve o Ministério o conflito de interesses declarados pelos proprietários das organizações que pretendiam oferecer cursos de Pedagogia, ao invés de Cursos Normais Superiores, para atender melhor à demanda do mercado. Cabe esclarecer que as organizações de ensino particulares não

dependem de autorização dos Conselhos Estaduais de Educação: dirigem-se diretamente ao Ministério e obtêm a autorização (desta vez simplesmente on-line).

Foi assim que proliferaram cursos para formação de professores em caráter “flexibilizado”, enquanto os educadores firmavam sua posição, nas instituições que agregavam suas propostas, de respeito ao princípio da unicidade entre teoria e prática nessa mesma formação.

Em nível médio, o estado do Paraná restabelece a formação de professores, após dez anos do fechamento das chamadas escolas normais, estas sim, históricas e culturais no imaginário coletivo. Defendemos essa proposta, mesmo contra vários representantes da ANFOPE, que pleiteavam a exclusividade do nível superior. Fizemos nossa defesa com base em dois princípios históricos: primeiro, a maioria dos profissionais da Educação Fundamental em seus anos iniciais são mulheres, que necessitam começar a trabalhar aos dezoito anos de idade, não podendo esperar até a conclusão de um curso superior para realizar essa iniciação. E segundo, os alunos do Curso de Pedagogia que já são profissionais, ao efetivarem sua matrícula em cursos superiores para essa formação, foram levando tais cursos a inaugurar uma nova epistemologia na Ciência da Educação.

Esse nosso segundo argumento é que, em nossa opinião, merece as reflexões que se apresentam a seguir e que pretendem restabelecer a base teórica apresentada na Primeira Parte deste Artigo.

Partimos da vivência que tivemos durante os 25 anos que trabalhamos no Curso de Pedagogia, em uma Universidade pública (UFPR) e em uma Universidade particular (PUCPR). Nos anos 80, o Curso de Pedagogia da UFPR mantinha somente turmas nos turnos diurnos: manhã e tarde. Participamos de uma comissão para estudos curriculares e propusemos a abertura de turmas no turno da noite. A proposta não passou do Conselho Setorial, na época ainda vigente como sendo a Congregação de professores. Fui surpreendida com os argumentos contrários: seria a “proletarização” do Curso de Pedagogia. Na verdade, compreendi que os interesses haviam sido feridos, no sentido de instalar um trabalho noturno e assim alterar o ritmo tranqüilo que vinha sendo praticado, além de trazer para dentro da Universidade toda a prática profissional das alunas que já eram professoras e assim questionar o tipo do conhecimento praticado até então, aquele contido nos livros e outros produtos culturais.

Poucos anos mais tarde, não somente a Universidade abriu turmas de Pedagogia no turno da noite, como o número de alunos que se matricularam nesse turno veio a justificar a contratação de novos professores e a manutenção dos professores já pertencentes ao quadro de pessoal.

A Didática enquanto Disciplina avançava na sua epistemologia desde os anos 80: professores de Didática e de Prática de Ensino, agregando todos os campos do conhecimento que fazem parte dos currículos da Educação Básica, realizaram desde 1982 no Brasil encontros nacionais. Estes se revelaram como o maior evento na área da Educação Escolar, que se mantém ao longo desses 26 anos sem transfigurar suas características de trabalho didático. A participação dos educadores é impressionante: milhares de trabalhos são inscritos, e aqueles aprovados são apresentados e discutidos. Simpósios são realizados e o limite de inscrições tem que ser fixado em função dos espaços para a realização dos já históricos ENDIPEs (Encontros Nacionais de Didática e prática de Ensino), havendo sido realizado o XIV em Porto Alegre, anunciando-se o XV para Belo Horizonte, em 2010. As inscrições para o XII ENDIPE, realizado em Curitiba em 2004, foram fixadas em 4.000 participantes.

Uma frase se impõe como fundante nesse movimento histórico: O grande diferencial do profissional da educação é daquele que sabe transformar informação em conhecimento. Como processo de transformação, a aprendizagem é criadora. E mais que um processo didático, vai se transformando em uma atitude.

Epistemologicamente, já se sabe que um profissional docente verdadeiramente conhecedor de sua área não é aquele que somente domina o conteúdo produzido, mas principalmente aquele que toma essa área pelos princípios teóricos que são determinantes para se alcançarem os produtos culturais elaborados. Ou seja, aquele que conhece a história da produção do conhecimento em sua área, a ponto de explicar os conhecimentos novos que a ela se agregam continuamente. Também pode chamar-se, a essa capacidade, de domínio da estrutura teórica da Disciplina. É como captar a lógica de uma determinada área do conhecimento, a ponto de explicá-la pelas relações entre seus nexos fundamentais.

Metodologicamente, também já se chegou a um consenso sobre o ato de ensinar: não é transmitir conhecimento, mas propiciar aos alunos que o conquistem, o que implica em um processo pelo qual se põem em ação, nas instituições de ensino, não somente todas as capacidades cognitivas, mas também as condições emocionais e corporais, num exercício coletivo, contínuo e constante.

Além disso, a educação escolar é institucionalizada, o que lhe dá uma característica específica: a de ser contextualizada pela sociedade que a criou e mantém. Esse fato, sendo tão corriqueiro que a sua explicitação parece até ser desnecessária, na verdade reveste a instituições de ensino de um peso descomunal, correspondente a vários séculos de influências mútuas, ao mesmo tempo em que modifica sua dinâmica e prejudica sua agilidade.

Assim, temos os três elementos a partir dos quais devemos refletir sobre o ato de ensinar: o saber acadêmico, objeto específico da instituição de ensino; as relações de trabalho nessa instituição, cujo agente profissional específico é o professor; e a sociedade que mantém a instituição, na qual se efetiva a ação pedagógica, e que é portanto uma instituição específica: a escola.

Transcrevemos a seguir, como conclusiva, a frase escrita por uma das fundadoras do movimento da Didática, Vera Candau:

“É pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva da transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática” (CANDAU e LELLIS, 1983).

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **Le nouvel esprit scientifique**. Paris: PUF, 1971.

BAHIA HORTA, S. **O caso brasileiro**. *O Planejamento Educacional no Brasil no período 1956-1964*, 1978, mimeo.

BRASIL, Presidência da República. **Programa de Metas (tomo I)**, Conselho do Desenvolvimento, 1957.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CANDAU V. M. e LELLIS, I. A. *A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional*. Ano XII, n.º 55, 1983.

CORTINA, A. *Crítica y utopía: La escuela de Francfort*. Madrid: Editorial Cincel, 1985.

FOUREZ, G. *A construção das ciências. Introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, M. *A formação permanente*. In: FREIRE, Paulo: **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

WACHOWICZ, L. A. **Critérios para a profissionalização do educador no Brasil**. Curitiba: Jornal da APUFPR Ano 1, nº 1, 1981.

_____. **A relação professor – Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1984.

_____. A democracia na escola. ANDE, **Revista da Associação Nacional de Educação**, nº 19, 1992.

_____. *Ensino: do conhecimento ao pensamento. E deste, para projetos*. **Vv.Aa. Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Editora Champagnat, 1996.

Artigo recebido em: 20/8/2008

Aprovado para publicação em: 30/9/2008