

CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO OU A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Bernadete A. GATTI¹

RESUMO: O Curso de Pedagogia, existente no Brasil, não encontra similar em outros países. Atualmente, frente às novas exigências colocadas para esses cursos pela lei 9394/96, (particularmente nos seus artigos 63 e 64), abre-se um duplo cenário para o curso: a formação dos chamados especialistas e a do articulador de todas essas formações. Colocam-se também várias possibilidades de relação entre os futuros Institutos Superiores de Educação e os cursos de Pedagogia. Procura-se ainda, neste artigo, definir um perfil profissional básico dos profissionais da educação e, a partir dele, contemplando a dimensão de cidadania a ele inerente, definir diretrizes para a formação do profissional. Enfatiza-se a importância da boa base de conhecimentos gerais da sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia; Formação do Educador; Lei de Diretrizes e Bases.

O curso de Pedagogia, como graduação, não encontra similar em outros países. Na verdade, nasceu como uma tentativa de se montar algo semelhante à Escola Normal Superior francesa, mas, entre nós assumiu características bem distintas daquela. Nosso Curso de Pedagogia objetivou, ao ser criado, a formação de professores para atuar como docentes de nossas escolas normais, que eram cursos em nível médio, como também para dar uma certa formação em psicopedagogia. Estruturava-se com um currículo de disciplinas obrigatórias comuns, nos três primeiros anos, com alguma diversificação, quanto a optativas, no quarto ano. Com a reforma do ensino superior em 1968, há um fracionamento do curso trazido, não só pelo conceito de cursos semestrais e sistema creditício, como pela consolidação das chamadas habilitações específicas, a qual, na graduação, já passa a diferenciar, em termos de disciplinas e programas, as especialidades (administração escolar, orientação educacional, supervisão, etc.). Em algumas instituições, essas especialidades, no início dos anos 60, eram contempladas, porém, não na graduação, mas sim, ao nível de especialização, de pós-graduação "latu-senso".

Trazidas as habilitações para a graduação em Pedagogia, amplia-se a descaracterização da imagem do pedagogo e do sentido mais global de sua formação. Institucionalmente, cada habilitação, em geral, passa à competência de departamentos estanques, os quais pouco se comunicam, favorecendo, pela especialização talvez precoce, à dissolução de uma perspectiva geral de formação do pedagogo, que também socialmente passa a encontrar dificuldade para definir-se, a partir de uma certa identidade profissional.

Os cursos de pedagogia formam, então, profissionais com habilitações variadas: professores para ensino médio/habilitação magistério; professores de ensino fundamental (1^a a 4^a séries); professores de educação infantil;

professores para educação especial; administrador escolar; supervisor escolar; orientador educacional... Em algumas universidades, houve a iniciativa de centrar o curso de Pedagogia na formação de professores para o ensino médio/habilitação magistério, deixando como formação complementar posterior as demais habilitações.

É nesse contexto que devemos discutir a questão curricular do curso de Pedagogia. Quem é o "pedagogo"? Ou, quem deverá ser? Qual afinal o perfil desejado do "pedagogo"? Quais competências e habilidades esperadas? Quais conteúdos privilegiar? Essas são as questões fundamentais colocadas no Edital 4/97 da SESU/MEC. Como responder a isso diante das múltiplas funções do curso atualmente e, diante do que nos colocam, em particular, os artigos 63 e 64 da nova LDB?

Na discussão sobre novas possibilidades curriculares na área do ensino superior, acredito que a questão dos cursos de Pedagogia apresenta uma faceta peculiar, dados os novos dispositivos constantes da Lei 9394/96, no que se refere à formação dos profissionais da educação (Título VI). O que aí é estipulado pode sugerir que há um duplo cenário para os Cursos de Pedagogia a se considerar. Isso porque, com a instituição dos Institutos Superiores de Educação, e, com a inclusão nos institutos dos cursos normais superiores há um novo "locus" desenhado para a formação de professores, particularmente os de educação infantil e ensino fundamental (1^a a 4^a séries), ambas opções de formação existentes nos atuais cursos de Pedagogia.

O artigo 63 especifica que:

"Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do

¹ Fundação Carlos Chagas - 05513-900 - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo - Estado de São Paulo - Brasil.

ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis."

Já o artigo 64 diz que "A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional."

Como a especificação do artigo 64, cabe perguntar: devem, então os cursos de Pedagogia formar apenas os chamados especialistas (administração, planejamento, etc)? A formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive os de educação infantil, educação fundamental (1^a à 4^a série), educação especial, professores para a formação de professores em nível médio, devem ter seus currículos definidos na perspectiva, não de integrarem os cursos de pedagogia, mas de serem integrados no âmbito dos Instituto Superiores de Educação?

Parece-nos que esse cenário é o que se tem em perspectiva nos termos da Lei 9394/96, um projeto novo.

Por outro lado, outros cenários são possíveis também. Seria o de se pensar pela manutenção da tradição. Nesse caso, o curso de Pedagogia poderia ser concebido como o articulador de todas essas formações. Resta saber se isso é possível sem, ao mesmo tempo, deixar de dar uma formação cultural básica suficiente e uma formação específica de qualidade, dado que se estará fazendo integradamente a formação de professores e a de especialistas, com todos os problemas que hoje vivenciamos com esse tipo de fragmentação. Claro, há a alternativa posta na Lei de se fazer a formação dos especialistas em nível de pós-graduação. Como a Lei não define um modelo único para essa formação, parece-nos que isso será uma opção institucional, como a própria Lei diz.

Várias configurações são possíveis, mas elas têm implicações curriculares diferentes. Vejamos:

1. A instituição de ensino superior não implementa o Instituto Superior de Educação e mantém as Licenciaturas e o curso de Pedagogia tais como estão, englobando as formações de professores acima especificadas, como também a dos especialistas. As ações relativas aos incisos I e II do art. 63/LDB não são implementadas, ou o são em formato à parte.

2. Implementa-se o Instituto Superior de Educação com todas as funções previstas na Lei 9394/96. O curso de Pedagogia, voltado à formação dos especialistas em educação, passa a

integrar também o Instituto como um de seus cursos possíveis. No caso, as Licenciaturas em disciplinas específicas devem ser repensadas no novo contexto.

3. Implementa-se o Instituto Superior de Educação com todas as funções a ele atribuídas na Lei, rearticulando as Licenciaturas em disciplinas específicas. Não se oferece curso de Pedagogia como graduação. Oferecem-se habilitações/especializações em administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em nível de pós-graduação, para formados como professores em nível superior em qualquer modalidade.

4. Implementa-se o Instituto Superior de Educação com todas as funções previstas em Lei mas, o curso de Pedagogia, voltado à formação nas habilitações de especialistas não integra o Instituto.

Outras configurações são possíveis, a partir dessas, as quais seriam recombinação das possibilidades aventadas nas quatro anteriores.

Definir perfil profissional, competências e habilidades desejadas, e, a partir daí, uma proposta pedagógica de curso na área de formação dos profissionais da educação demandam escolha por uma dada configuração, especialmente, se se quiser pensar em uma base comum de formação para todos eles.

Professores e especialistas, educadores em geral, têm suas identidades construídas a partir do empreendimento educativo (Forquin, 1993). Esse dado implica que todos têm a responsabilidade de transmitir e de perpetuar, ou, de garantir a transmissão e a perpetuação da experiência humana, ou seja, da cultura, entendida nesse espaço não como se fora uma somatória "de tudo o que realmente pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens, desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde ascender a uma existência "pública", virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (Forquin, 1993, p.13-4). Os professores, e os demais educadores, são os construtores das vias pelas quais as experiências, de modo mais formalizado, podem circular inter-pessoas e inter-gerações. Nessa direção podemos então conceber que a cultura é o conteúdo que pode dar substância a uma concepção de identidade de professores de diferentes tipos e níveis de ensino, bem como dos demais profissionais, que atuam na educação escolar. A cultura é a substância do seu trabalho de arteção estruturador de experiências vivências educativas. É desse trabalho paciente e continuado que, numa dada tradição, a cultura se transmite e se perpetua, e, por aí se renova. A educação torna concreta a cultura "como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da

continuidade humana." (Forquin, 1993, p.14).

Essa maneira de conceber a inserção de professores e de outros profissionais da educação no social, ajuda-nos a projetar características para seu trabalho, e, portanto, a pensar habilidades e competências que lhes são necessárias. Estas podem nortear propostas curriculares para sua formação. Pode-se sugerir que, primeiramente, é necessário garantir a estes profissionais uma certa base cultural ampliada e atualizada, que lhes permita inserir-se em seu tempo e também garantir suas possibilidades de formação continuada. Isso implica em dar-lhes meios de compreender antropológica e sociologicamente a sociedade em que nos movemos, de compreender psicologicamente as pessoas humanas, de fazer integrações de natureza filosófica, mas também, de ter compreensão dos elementos tecnológicos de nosso ambiente e das bases de conhecimentos com que eles interagem. Os últimos aspectos são por demais importantes quando consideramos os ambientes sociais que se projetam a partir da integração das tecnologias nas vidas cotidianas e, quando observa-se sua absorção e domínio pelas novas gerações - com as quais os educadores devem trabalhar -, absorção e domínio que se fazem independentemente das escolarizações, nas próprias vivências nas famílias, grupos de amigos, lazer, mídia, etc...

Inspirando-nos em Forquin (1993) poderíamos projetar um perfil desses profissionais, que, como cidadãos são:

- portadores de um projeto de comunicação formadora;
- capazes de pôr em ação um modo de reflexão sobre a questão da cultura humana e dos elementos culturais em relação aos diferentes tipos de escolhas educativas, o qual poderia se traduzir bem por um não à superficialidade, com condições de unir teoria e prática nas ações educativas;
- detentores de respeito pelo passado, ou seja, por aquilo que se consolidou na cultura humana, fundamental em seu papel de transmissores e preservadores da cultura;
- capazes de se situarem diante da heterogeneidade que há nos conteúdos da cultura, com suas variações de fontes, épocas, lógicas, etc., lidando com o fato de que uma proposta educativa transmite elementos parciais da cultura e não o todo; Por outro lado, demonstram:
- condições de lidar com as questões de valor que as mudanças rápidas, as novidades, provocam, gerando rupturas no seio das próprias ações educativas;
- habilidades para construir meios para a realização dos processos de ensino e das ações educacionais no contexto da rapidez das "novidades" e da disseminação volumosa e acrítica das informações, preservando, porém, a memória, o espírito de verificação com autonomia, e os valores que garantem a sobrevivência social cooperativa; ou seja, um NÃO à superficialidade;

Em suma, são:

- capazes de criar meios, instrumentos, condições para que um projeto de comunicação formadora se consubstancie no real, ou seja, traduza-se em ações e relações que, ao mesmo tempo, permitem a preservação de uma dada tradição cultural, criam o caldo de cultura a partir do qual transformações, recriações possam se processar;

- capazes de prever/inverter trilhas que permitam à humanidade ter memória e, por isso mesmo, humanizar-se.

Em trabalho que publicamos recentemente (Gatti, 1997), colocamos como se começa a demandar, no contexto atual e próximo futuro, que os profissionais da educação tenham um maior aprofundamento intelectual, capacidade de desenvolvimento de novas formas de utilização dos conhecimentos, condições de rompimento das barreiras na divisão de áreas de conhecimento e trabalho, com visão mais profunda e mais clara quanto à complexidade em vários aspectos do mundo do trabalho e da vida. Lembro ainda que, as discussões que levam em conta os desafios sócio-econômico-culturais da atualidade e dos próximos anos, mostram alguns aspectos a serem considerados pela educação em geral, especialmente para a formação de formadores:

- precisa-se preparar para que se tenham condições de desenvolvimento de aprendizagem durante toda a vida;
- flexibilidade é característica essencial e condição para que se possa recolocar e redirecionar ações, meios e recursos, de modo a responder às exigências emergentes e às mudanças sociais;
- considerar e trabalhar aspectos ligados à socialização, à tolerância, à participação, à cooperação e à integração;
- aquisição de uma base de domínio específico de conhecimento, bem organizada, porém flexível e com ganchos interdisciplinares;
- desenvolvimento de domínio ampliado de fatos, símbolos, algoritmos, conceitos e regras que são a base de alguns campos de conhecimento;
- utilização de métodos heurísticos, isto é, métodos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento, da informação e da análise de informação;
- criação e habilidade de uso de procedimentos didáticos que propiciem o desenvolvimento de motivação para a retenção e busca de conhecimentos, de aproximação de problemas, por caminhos diversificados e variados, mas sistematizáveis para a abordagem de questões cotidianas ou de âmbito científico;
- capacidade de reflexão sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e, condições de auto-regulação desse funcionamento;
- condições de lidar com componentes afetivos, integrativamente com os cognitivos e meta-cognitivos, tais como atitudes, crenças,

emoções, ligadas tanto aos objetos de estudo como às práticas sociais;

- desenvolvimento de disposições em relação a metas, o que envolve desenvolvimento de sensibilidade a situações e contextos específicos e inclinação para agir na direção de soluções.

Com essas considerações parece-nos que a formação de educadores, professores ou especialistas, seja em que contexto institucional for, deve privilegiar uma base de conhecimentos gerais bem fundamentada, associada ao desenvolvimento de habilidades comunicativas ampliadas e a alguns conhecimentos específicos bem selecionados que lhe propiciem uma forte condição para aprofundamentos posteriores e especializações específicas ao longo de sua vivência profissional.

A questão curricular merece um tratamento diferente daquele que vem sendo dado até aqui e esse tratamento poderá vir através do efeito articulador que uma proposta pedagógica, consensuada, institucional ou de cursos venha a favorecer. Porém, algo novo, a nosso ver, só se fará ver quando questões de fragmentação disciplinar, hora-aula, divisões departamentais, e que tais, venham a ser de fato questionadas, trabalhadas e superadas numa perspectiva de propósitos e metas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORQUIN, J.C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GATTI, B.A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.