

REFLEXÕES ACERCA DA REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG*

*Silvia Rosa Silva Zanolla***

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir as diferentes concepções que norteiam a reforma curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Essas concepções refletem contradições e ideologias inerentes às próprias diretrizes e aos documentos oficiais que regulamentam o curso de 1980 a 2002.

Palavras-chave: Paradigmas curriculares. Diretrizes pedagógicas. Concepções escolares.

Este trabalho refere-se a uma discussão na Faculdade de Educação (FE) em setembro de 2002 por ocasião da polêmica acerca da reformulação curricular. Naquele momento, havia uma mobilização em torno de construir propostas coerentes com a identidade e a história da FE, que havia, há 19 anos, aprovado o seu último currículo para o curso de Pedagogia. Sua exposição de motivos colocava várias questões relativas ao problema da formação do pedagogo que ainda hoje nos mobilizam a formular outra questão: como estamos contribuindo para que o aluno se empenhe no compromisso social pela defesa da escola pública, considerando as necessidades apresentadas pela profissionalização e as exigências do mercado de trabalho? Esta questão, que não é simples de

* Artigo recebido em 11/3/2007 e aprovado em 11/7/2007.

Texto elaborado com base em discussão da Congregação da Faculdade de Educação por ocasião da reunião sobre a reforma curricular do curso de Pedagogia, em 28 de setembro de 2002.

** Doutora em Psicologia Escolar pela USP e professora da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: silviarosasilva@bol.com.br

ser respondida, remete-nos à reflexão das possibilidades de investir na construção de uma identidade do pedagogo dentro do princípio da criação de uma outra sociedade, uma outra humanidade, de um outro educador, de um outro aluno, ambos como sujeitos culturais e políticos. Isso pressuporia privilegiar a formação humana como inserção crítica no universo da cultura, o que suscita outra formulação da questão da formação: que seres humanos queremos formar?

As dificuldades para se chegar a um acordo acerca da reforma curricular advêm de concepções diferentes acerca do caráter da educação, de seu significado para a existência humana, nos planos subjetivo e social, e, sobretudo, de uma rigorosa crítica e compreensão do sentido mesmo da educação, da cultura e da formação. Isso passa, entre outras coisas, pelo estudo e pela contextualização histórica do currículo em vigor, bem como pelo cenário educacional nos níveis local, nacional e mundial.

Uma reforma curricular tem implicações institucionais, articula aspectos teórico/práticos e transformações políticas e legais. Por essas razões, os últimos referenciais curriculares, os pareceres do Conselho Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 são insuficientes, se não acompanhamos algumas lutas e discussões políticas, como, por exemplo, as ocorridas nos fóruns mundiais sobre Educação para Todos em 1990 e 2000, respectivamente, em Jomtien e Dakar. A própria LDB/96, em seu artigo 87, estabelece que a elaboração de um currículo nacional mínimo passa necessariamente pelas determinações do Fórum Mundial sobre Educação para Todos.

Entretanto, alguns educadores que participaram desses encontros são cépticos em relação aos seus reais frutos para a educação na América Latina, como é o caso de Torres (2000b), assessora do Unicef. Para ela, na prática, prevalece, nesses fóruns internacionais, a visão economicista do Banco Mundial, que determina as diretrizes educacionais para o desenvolvimento de países considerados em desenvolvimento, como o Brasil. Essas diretrizes, “elaboradas por economistas para serem aplicadas por educadores”, apresentam, segundo a autora, uma perspectiva que se limita à profissionalização do educador como justificativa para o alcance da competitividade necessária ao desenvolvimento dos países pobres, aliada à idéia de reordenamento do Estado e às necessidades de transformações no mundo do trabalho, descontextualizando os reais motivos da pobreza nos países da África e da América Latina. A educação, dentro dessa lógica, dificilmente se liberta do vínculo tecnicista, justificado

pela necessidade da especialização voltada para a prática, e de uma visão funcionalista que influi diretamente nas propostas de autonomia e gestão da universidade pública e nas concepções de docência e trabalho pedagógico, correndo-se o risco de perder a visão da universidade crítica, humanista, emancipatória.

A iniciativa do Fórum Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), apresentou uma proposta de docência e currículo plenos que vai de encontro à visão pragmática e economicista da educação meramente profissionalizante. Essas observações se mantiveram, após dez anos, no II Fórum sobre Educação para Todos, realizado em Dakar (TORRES, 2000b). A repercussão do encontro de Jomtien pode ser percebida na implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), aprovada somente em 1996, na qual se lê:

a união, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (CURY, 2002, p. 55)

Entretanto, o papel do Banco Mundial na elaboração e implementação das políticas educacionais no que concerne, não apenas aos investimentos financeiros, mas também às definições de diretrizes e concepções de educação, via determinações curriculares, tornou-se preponderante. Para o Banco Mundial, não se deve investir na formação inicial do docente e sim na sua “capacitação em serviço” (TORRES, 2000a). A cooperação técnica e financeira do banco ao setor educacional oferece impacto na estrutura educacional, o que produz a adequação de custos de políticas, incluindo cortes de gastos e prioridade no esvaziamento de políticas públicas. No Brasil, isso repercute na LDB/96, que, ao definir as diretrizes nacionais para a educação, propõe, no artigo 87, uma flexibilização institucional e financeira, mediante a visão de autonomia do Ministério da Educação (MEC). A autonomia, aqui, não presume a questão da regulamentação, gestão e avaliação, mas refere-se a recursos financeiros, “autogestão patrimonial e financeira” (BRASIL, MEC, 1999, p. 3).

De acordo com organismos internacionais, cujas diretrizes, nas palavras de Ianni, “muitas vezes articulam-se com interesses das corporações transnacionais ou dos países dominantes no âmbito do capitalismo” (1997, p. 18), é preciso atender às expectativas do desen-

volvimento globalizado dentro dos princípios da política de contenção e controle de gastos do Estado. Essa reorganização política redefine também o perfil do profissional de Pedagogia, refletindo-se na reestruturação dos currículos e nas idéias de docência e autonomia.

A Faculdade de Educação, ao assumir claramente, desde a década de 80, a sua concepção de docência, reafirma uma concepção de autonomia, segundo a qual o caráter público da universidade constitui fator primordial de lutas históricas. Nesse sentido, autonomia é a própria essência da universidade. Sua referência não é benefício da própria instituição mas, sim, da sociedade. Nessa perspectiva, a autonomia contempla a concepção de docência defendida pela Faculdade de Educação ao longo de sua história, sua luta contra a degradação do espaço público. Degradação esta que, sob um ponto de vista crítico, implementa uma estratégia de expansão do trabalho tecnicista, cuja finalidade consiste em gerar recursos financeiros e enxugar custos, transformando a educação em um negócio lucrativo.

Além dos problemas relativos à questão da autogestão orçamentária, decorrentes dessa concepção de autonomia, o Conselho Nacional de Educação não deixa clara sua definição de autonomia, nem a importância de se considerar as diferenças regionais e culturais de cada instituição (BRASIL, MEC, 1999). Segundo o CNE, a LDB, no artigo 9º, destaca: “fica claro que as instituições de Ensino Superior, respeitadas as normas gerais, pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas” (CNE, 28/2001, p. 6). Isso incide também na flexibilização, ou seja, esta se limita à “observação das diretrizes gerais pertinentes” (CNE, 28/2001, p. 6).

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a idéia de flexibilização curricular (artigos 9, 16, 17 e 18) incorpora-se às diretrizes nacionais aliada à necessidade de atender às novas demandas de reforma do Estado que se adequa aos novos tempos nos quais a visão responsável pela manutenção do ensino dentro “da noção de igualdade e cidadania cede lugar a uma visão de equidade e idiosincrasia” (CURY, 2002, p. 20). Entretanto, necessário lembrar que a LDB/96 representa, em virtude de suas próprias contradições, a possibilidade de crítica e desafia a criatividade do professor (CURY, 2002, p. 20)

Essas outras condições ressaltam a importância de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(Anfop), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forundir) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anoed) na luta pela efetivação de uma educação que atenda às finalidades e ao sentido de uma universidade pública.

Ao assumir tal posição, estas entidades enfatizam mais uma vez a necessidade de definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, e a valorização do magistério, que contemple, no âmbito das políticas educacionais, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes. (ANFOP, 2002, p. 1)

Esse compromisso, assumido por essas entidades, certamente poderá ser ampliado se priorizarmos o princípio da formação humana em relação ao saber, à prática e à teoria acadêmicas e à posição política no interior das universidades brasileiras. As lutas sociais e institucionais passam pela concepção de docência e autonomia discutidas no interior da FE. Desse modo, fica claro que a concepção de autonomia universitária corresponde à visão de formação, currículo, docência e trabalho pedagógico.

Sobre as obrigações legais do currículo de Pedagogia, cabe ressaltar ainda o Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento do Curso de Pedagogia (CEEP/CEEFP, 2001). Este documento contém a caracterização do curso no que diz respeito aos seus objetivos, área de atuação e projeto acadêmico, nos seguintes termos: “A especificidade do projeto acadêmico do curso será garantida pela articulação entre as *abordagens da docência e da gestão do trabalho pedagógico desenvolvidos em espaços da educação formal e não-formal, evitando-se a fragmentação do curso*” (CEEP/CEEFP, 2001, p. 2).

Entretanto, essa definição do projeto acadêmico para o curso de Pedagogia nos parece incompleta no sentido de que a docência não se faz explicitar como projeto. Nesse aspecto, vale ressaltar que

O projeto de formação de cada curso não surge espontaneamente, mas emerge desse repensar, da discussão do que fazemos e do que almejamos realizar a partir de agora, da opção política da universidade

e do curso, da vontade política de mudar [...]. Não sendo uma realidade formal, burocrática, mas essencialmente acadêmica, histórica, o projeto de formação, no sentido etimológico do termo “projeto”, é acima de tudo algo lançado para a frente, apreendido como um possível histórico, exigido pelo repensar do real. (COELHO, 1994, p. 20-21)

Assim, as dimensões do projeto acadêmico defendidas no documento norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia (CEEP/CEEFP, 2001), tais como: reflexão crítica sobre a educação, escola e sociedade, conhecimentos relativos ao exercício da docência na formação pedagógica do profissional docente, à gestão e à organização do trabalho pedagógico na educação formal e não-formal, ao aprofundamento e/ou à diversificação da formação do pedagogo, além de prática pedagógica e estudos independentes só poderão encontrar um sentido dentro do currículo se acompanhadas da discussão sobre o seu projeto de formação e/ou de docência.

Esse projeto está associado ao objetivo do curso de Pedagogia aqui proposto que, em relação ao currículo em vigor, a ser superado, amplia-se no sentido de sua identificação, não apenas pela área de atuação do pedagogo, mas também pela concepção de docência. Esse objetivo voltar-se-ia também para uma formação humana ampla em todos os sentidos, incluindo aí a definição do seu objeto, assim entendido pelo Forundir:

O que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. (FORUNDIR, 2002, p. 2)

Desse modo, o objetivo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, assim ampliado, seria definido pela licenciatura plena, com o objetivo de formar o docente comprometido com a construção de uma sociedade autônoma, democrática, ética e transformadora, voltada para a superação dos diferentes processos de dominação social, para trabalhar no magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino

fundamental, na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos e na produção e difusão de conhecimentos do campo educacional.

Isso definiria também o papel da Faculdade de Educação representado no atual currículo desde a década de 80, pretendendo romper com um ensino tecnicista, voltado para o pedagogo especialista, limitado à administração e ao ensino em sala de aula, em que a fragmentação da licenciatura e do bacharelado, do gestor e do professor, constituía a especialização do curso, via reprodução da divisão social do trabalho na divisão do trabalho na escola. Daí a importância da licenciatura plena em Pedagogia como maneira de romper com o tecnicismo e o economicismo que encontram sua justificativa na necessidade de atender às demandas do mercado de trabalho.

Limitadas por estas demandas, a identidade do pedagogo situa-se num campo do saber, a Pedagogia, como se esta quisesse abarcar todas as áreas e os espaços de trabalho, uma espécie de ciência unitária, supostamente diferenciada de outras ciências, o que é discutível do ponto de vista epistemológico, tendo em vista que o *status* de ciência é definido por alguns critérios limitados por métodos, objetos e recortes específicos. A Pedagogia não é um campo do saber independente de outras áreas do conhecimento como a Filosofia, as Artes, as Letras, a Sociologia, a História e a Psicologia. Isso não significa demérito ou desqualificação, mas a possibilidade de definição do espaço de atuação do pedagogo diante da especificidade de ser sujeito social formador, valorizando-se como professor e pesquisador.

A concepção de pesquisa aqui não se resume às atividades específicas em sala de aula, embora estas façam parte dela. Assim, pesquisa é um processo que envolve, além da prática, uma especificidade de estudos metodológicos com linhas teoricamente definidas, métodos e técnicas universais que, embora contraditórias, não se limitam especificamente a apenas uma área do conhecimento, ou a que se denomina pesquisa-ação. A pesquisa-ação, ao enfatizar “a importância da associação entre teoria e prática, assim como o aproveitamento de experiências e da formação voltada para promover a autonomia do futuro professor enquanto pesquisador em ação” (CNE, Ofício Circular n. 4, 2002), associa-se à concepção de “profissional permanente” que é, “aquele que deve acompanhar as mudanças aceleradas das novas tecnologias, optando,

metodologicamente pela ação-reflexão-ação” (CNE, 2002, p. 39). Esse profissional da educação compreendido como “professor reflexivo é aquele que aponta para o conhecimento na ação, decorrente de crenças fundadas em teorias científicas e a tematização da prática” (BRASIL, MEC, 1997, p. 37).

Isso fica mais claro ao analisarmos o conceito de *competências* ligando o desempenho profissional e a formação à visão instrumental de conhecimento. “A contextualização da aprendizagem, que visa a dimensão vivencial/cotidiana condiciona-a a elemento factual como significação cultural” (CNE, 1997, p. 37). Essas idéias correspondem ao que o CNE 28/2001 (p. 9-10) denomina “novo paradigma educacional”: a prática como componente curricular. Nessa concepção de pesquisa, a importância da teoria estaria no fato de facilitar novos observáveis, o que nortearia a formação do professor, de acordo com esse novo paradigma, seria a ênfase na experiência escolar.

A formação do professor pode, no entanto, ser compreendida numa perspectiva mais ampla que envolve simultânea e reciprocamente docência, pesquisa e autonomia. Essa formação requer um currículo que considere aspectos teóricos, práticos e culturais que, sem se descuidar da profissionalização, a ela não se reduz. Esse princípio norteia a visão não apenas da universidade a ser construída como verdadeiramente autônoma, como também de um sujeito verdadeiramente humano.

Historicamente, a formulação do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG reflete muito bem as expectativas em relação à luta por esses princípios. Não por acaso até 1982 esta faculdade sediou a Coordenação do Comitê Pró-Formação do Educador, criado na 1ª Conferência Brasileira de Educação, desencadeando uma série de eventos e encontros sobre a formação do pedagogo que se estendeu por toda a década de 80 (EXPOSIÇÃO DE MOTIVO/207, 1984, p. 1).

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss the different conceptions underlying curriculum reform in the Pedagogy course at the UFG Education Faculty. These conceptions reflect the contradictions and ideologies inherent to the guidelines and official documents which regulated the course from the 80's until 2002.

Key words: Curricular paradigms. Pedagogical guidelines. Conceptions of school.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Superior. *Autonomia Universitária*. Brasília, 1999.

_____. *Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia*. CEEP/CEEFP. Reunião de 31 de janeiro e 1º e 2 de fevereiro, Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer/projeto de resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica*. CNE/PC, n. 28, Brasília, 2001.

COÊLHO, I. M. *O ensino de graduação e currículo*. Curitiba: Pró-Reitoria de Graduação, 1994.

CURY, C. R. J. *LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IANNI, O . A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L. et al. *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARGE. M. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. *Que paso en el Foro Mundial dela Educacion?* Dakar, 2000b. Disponível em: <www.unesco.org/wef>. Acesso em: 11 mar. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Graduação. *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação*. Goiânia, 2002.

_____. Faculdade de Educação. Exposição de Motivos. Resolução 207. Goiânia, 1994.

_____. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Goiânia, 2002.

Documento Posicionamento conjunto em defesa da formação do professor. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://.anfop2002/posiconju/120.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2002.