



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11490 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS EFEITOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Eliana da Siva Felipe - UFPA - Universidade Federal do Pará

Agência e/ou Instituição Financiadora: -

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS EFEITOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar os desdobramentos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 na configuração dos currículos dos cursos de Pedagogia, em particular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém. Para tanto utiliza fontes bibliográficas e documentais. A análise do material empírico em confronto com o corpus teórico adotado (LIMA, 2010; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011; FREITAS, 2014) permite afirmar que a política neoliberal de formação de professores nos anos de 1990 teve como objetivo reduzir a participação das universidades na formação dos profissionais da educação, o que se fez pela criação dos institutos superiores de educação. Na segunda década dos anos 2000 o objetivo foi padronizar os currículos de formação, dissolver a diferença entre o público e o privado, entre a formação acadêmica universitária e a formação de base teórica mais restrita tal como fora idealizada nos anos de 1990. Para o curso de Pedagogia, além desse processo de simplificação, a fragmentação da formação em diferentes campos atuação profissional imprime um caráter pragmatista e tecnicista à formação do pedagogo, solapando o projeto de formação ampliada necessário ao seu reconhecimento como cientista da educação.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Formação de professores; Curso de Pedagogia; Resolução 2/2019; Política educacional.

Introdução

O pressuposto aqui assumido é que as ideias neoliberais dos anos 2000, do ponto de vista das políticas educacionais, recrudesceram comparativamente àquelas que marcaram os anos de 1990. Pode-se falar de um avanço à direita na busca de maior estreitamento na relação entre educação e mercado, que tornou possível efetivar o que nos anos de 1990 era apenas projeto.

Mais que uma concepção de formação de professores o que está em disputa é uma visão de mundo muito mais orquestrada do que era na sua gênese, quando a primeira Declaração Mundial de Educação (Tailândia, 1990) começou a configurar um modelo de política educacional de dimensões internacionais, em particular pela “governança corporativa” (PEREIRA, 2019) que se estabeleceu para impulsionar metas e linhas de ação estratégicas na gestão pública, com destaque para o Banco Mundial, Unesco, Unicef e OCDE.

A necessidade de mudança nos sistemas educacionais vai sendo produzida por uma retórica amplamente difundida por essas organizações internacionais segundo a qual o mundo é globalizado, tecnológico e competitivo, o que requer educar as novas gerações para se adequar às essas exigências, assumindo uma atitude empreendedora para se posicionar nas econômicas integradas (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011). Para o capitalismo e seu sistema de ideias, o neoliberalismo, a aprendizagem dos estudantes têm um papel central no aumento da produtividade e da competitividade, e está condicionada à qualidade dos professores. Segundo o Banco Mundial (2014, p. 25), “a baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região”.

Tal perspectiva sobre as tarefas da educação e sobre o papel dos professores impõe um estreitamento da noção de qualidade na formação dos professores e no conjunto dos profissionais da educação. A redução e a simplificação dos conhecimentos e práticas para acomodá-los às finalidades mercadológicas da escola se impõe como centro da agenda política, em especial para a América Latina. Esse processo é complexo, o que exige compreendê-lo na sua dimensão global-local.

Metodologia

A opção metodológica de pesquisa é do tipo qualitativa. A dimensão qualitativa da pesquisa não se define pelas técnicas adotadas, mas pelo comprometimento analítico com a compreensão e interpretação dos significados da ação humana nos diferentes níveis de realidade onde ela ocorre. Como afirma Gamboa (2013, pp. 86 e 87), “as técnicas não se explicam por si mesmas. A técnica é a expressão técnico-instrumental do método, sendo este, uma teoria científica em ação”.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa envolveu duas etapas: 1) levantamento bibliográfico sobre o tema e 2) levantamento documental. As fontes documentais consistiram em documentos escritos e em documentos digitais disponíveis na Internet. Por documentos digitais estou me referindo “aqueles documentos que não possuem outro suporte além do digital [...]. Nesse caso, os dados referentes a tais documentos têm na rede o seu único meio de publicação e arquivamento (ALMEIDA, 2011, p. 19).

Os documentos oficiais incluíram o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia aprovado em 1999 e o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia aprovado em 2011. Além desses documentos serviram de fonte para o estudo um documento do Banco Mundial: “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e caribe e um documento da Unesco: “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.

A formação de professores no contexto de recrudescimento das políticas neoliberais

Reformar os sistemas educacionais, em particular, a formação de professores, para acomodar as novas exigências globais de eficiência, eficácia, competitividade e produtividade econômica pressupõe alterar as bases jurídico-normativas desses sistemas, de modo a estabelecer uma relação mais estreita entre educação e mercado.

Certamente, é necessário a existência de uma conjuntura política favorável à realização dessas reformas. No caso do Brasil, o golpe de 2016, que resultou no impeachment da Presidente Dilma Rousseff, produziu as condições necessárias para o avanço dessas reformas. O retorno de atores políticos bastante conhecidos da educação brasileira, com atuação tanto nos aparelhos de Estado como na esfera privada e nos seus organismos de hegemonia (OCDE, Unesco e Banco Mundial), ao lado de uma governança corporativa, de interesses privatistas, que passou a ocupar instâncias de definição das políticas educacionais, como o MEC e o Conselho Nacional de Educação, produziu as condições objetivas para uma guinada à direita das instituições políticas do Estado brasileiro. Dessa confluência de interesses públicos e privados resultou duas reformas de grande impacto no âmbito da política de formação de professores: 1) A alteração do artigo 62 da LDB, que estabeleceu que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam ter como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e 2) A reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A visão de formação que as políticas neoliberais impõem às instituições de formação simplifica a relação educação e sociedade. Escamoteando as desigualdades estruturais que tornam a escola injusta para a maioria da população, transfere para o campo pedagógico a solução das injustiças educacionais (LIMA, 2013). Por sua vez, simplifica a relação ensino e aprendizagem ao admitir que estratégias didático-pedagógicas eficientes, isoladamente, ao lado do engajamento comunitário dos professores podem tornar escolas injustas em escolas justas. O modelo 1+3, um ano de formação geral e 3 anos de formação específica nos componentes curriculares da BNCC é a forma curricular que assume essa simplificação.

Para que essa simplificação pudesse vigorar, as diretrizes de 2019 deram um passo à frente no projeto desenhado no ano de 2002 – interrompido nas duas décadas subsequentes,

de instituir um padrão profissional nacional para os professores da educação básica. No caso brasileiro, a instituição da BNC-Formação de professores foi a via para modelo não acadêmico de formação, mais metodológico que teórico.

Na lógica do capital a educação da classe trabalhadora tem por objetivo capacitar técnica, social e ideologicamente para o trabalho, adequando a educação às suas necessidades. Dessa forma, a centralidade do currículo deve ser os conteúdos que vão ensinar e as práticas rudimentares de que precisarão no seu exercício profissional (prática aqui se refere a estratégias, ao que pode ser multiplicado, traduzido em manuais). Ao fim, o professor não é um criador, é um aplicador, de modo que não interessa conhecer a história das práticas, a sua articulação com as transformações da sociedade, com o avanço no pensamento educacional e das ideias pedagógicas.

Para os reformadores empresariais da educação, citando Freitas (2014), a tarefa dos professores da educação básica é “cuidar da aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2019). Em simetria invertida, é a tarefa dos cursos de formação docente, que devem dedicar, no mínimo, três anos ao desenvolvimento das competências previstas na BNCC da educação básica. Essa “maior ênfase nas competências e habilidades que nos conteúdos informativos” se coloca como necessidade de mudança nos sistemas educacionais (Unesco, 2007, p. 12).

A Resolução traduziu essa concepção em dois movimentos: 1) ao atribuir 1600 para a formação específica e 800 horas para o que chamou de Base comum e 2) Ao vincular às competências docentes às competências gerais e específicas da BNCC, reduzindo todos os campos disciplinares à mesma instrumentalização técnica: efetivar as competências previstas na BNCC e na BNC-Formação de Professores, de forma a gerar “aprendizagens úteis”.

A compreensão da docência como uma atividade de aplicação, portanto, técnico-instrumental, permite pensá-la como uma atividade governada de fora para dentro do trabalho de seus profissionais. Permite dizer aos professores o que eles devem fazer e como fazer, negando-lhes o poder de decidir sobre o seu próprio trabalho, que só pode ser plenamente alcançado por meio de uma formação que amplie a sua autonomia intelectual.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: duas décadas de licenciatura integrada ao bacharelado

O curso de Pedagogia foi criado em 1954. Para efeito deste estudo tomaremos como referência as reformulações ocorridas no pós LDB, período de grande influência das políticas neoliberais na educação e na formação de professores. Neste período ocorreram duas reformulações: a de 1999 e a de 2011.

A reformulação de 1999, conforme o PPC do Curso (UFPA, 1999), foi fortemente influenciada pelos princípios defendidos pela Anfope e pelos documentos preliminares que resultaram, em 2002, na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial dos Professores da Educação Básica, além

O desenho curricular do Curso, centrado em uma licenciatura de concepção ampliada, por absorver a tradição do bacharelado, estava dividido em núcleo básico, núcleo específico e núcleo eletivo. Foi a primeira vez na história do curso em que se afirmou a docência como base da formação do pedagogo, e os componentes curriculares desses núcleos expressaram essa identificação com a docência, ausente na reformulação ocorrida nos anos de 1980. O núcleo básico estava constituído por componentes de fundamentação do trabalho pedagógico, currículo, ensino e avaliação, pesquisa e prática pedagógica totalizando 1590 horas; o núcleo específico, constituído por componentes de docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio, modalidade normal, organização e gestão do trabalho pedagógico, 1260 horas. As 300 horas de Estágio Supervisionado compunham a dimensão de pesquisa e prática pedagógica do núcleo básico. O núcleo eletivo, voltado para a flexibilidade e diversificação de estudos, representava 350 horas das 3.200 horas do Curso.

A reformulação de 2011 (UFPA, 2011), manteve certo alinhamento com modelo anterior. O desenho curricular do Curso estava dividido em núcleo de formação geral, núcleo específico e núcleo integrador. O núcleo de formação geral estava constituído por componentes de fundamentação do trabalho pedagógico, currículo, ensino e avaliação, totalizando 1140 horas, e o núcleo específico, constituído por componentes de docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, gestão educacional e coordenação pedagógica instituições escolares e organizações sociais, 1180 horas, excluídas as horas de estágio supervisionado, que totalizavam 300 horas.

Esses desenhos curriculares têm em comum a busca de equilíbrio entre uma formação geral, científica e cultural e uma formação específica para o trabalho pedagógico segundo as modalidades escolhidas entre aquelas previstas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, no caso, docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, gestão e coordenação pedagógica. Nessa perspectiva, o PPC do Curso introduziu componentes curriculares da educação básica muito antes da BNCC ter estabelecido o alinhamento sistêmico entre a formação de professores e o currículo da educação básica.

Isso decorre de uma concepção de formação que não separa sólida formação teórica da sólida formação necessária para o exercício da prática profissional. Nem teoria demais nem prática de menos; nem prática demais nem teoria de menos, mas uma opção por uma dinâmica curricular que não hierarquiza o pensar e o fazer, tampouco transforma o fazer em mera transposição didática.

Uma reformulação que leve a cabo o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 2/2019 tem impactos no projeto institucional que se configurou nos de 1980 e se consolidou nos anos 2000. Cerca de 800 horas de componentes curriculares do núcleo de formação básica e de conhecimentos específicos precisariam ser excluídas do currículo atual para implementar as 1.600 horas de componentes curriculares da educação básica estabelecidos pela Resolução

2/2019. Isso implicaria em esvaziamento do corpo docente existente em vários componentes curriculares, especialmente no núcleo de formação geral, e, por sua vez, em déficit de profissionais para atender novos componentes curriculares que precisariam ser criados. Certamente, um prejuízo institucional considerando as décadas de investimento na constituição e qualificação do quadro docente do Curso.

Ao impor um modelo curricular rígido para todo o país, o Conselho Nacional de Educação desconsiderou a experiência das instituições formadoras e a diversidade de projetos institucionais de formação de professores existentes no Brasil, resultante, em certa medida, da própria organização administrativa das instituições e das modalidades de oferta. Da mesma forma, desconsiderou a flexibilidade que se faz necessária em um país de dimensões continentais para acolher modelos de formação de professores articulados aos contextos locais e às demandas que lhes são próprias.

No caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, desde o final dos anos de 1990 que a docência assumiu centralidade no curso. Essa centralidade se fez respeitando a sua tradição de pesquisa e extensão, a configuração do seu quadro docente, a sua inserção na região, de modo que apagar a sua história seria um desmonte e não uma reformulação.

Não há no texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 justificativa educacional ou pedagógica para a fragmentação da formação de profissionais para atuação na infância de 0 a 10 anos, tampouco para a dicotomização entre docência e as demais dimensões do trabalho pedagógico. A fragmentação do curso é estratégico para os setores privados que podem se beneficiar da ampliação o mercado educacional, um dos marcos de ação definido pelos organismos internacionais para aumentar a participação do setor privado na oferta de serviços educacionais.

Conclusão

A concepção de formação do pedagogo que se construiu no país nas últimas quatro décadas, com enorme protagonismo da Anfope, está assentada na ideia de uma formação ampla e sólida que lhe permita atuar como cientista da educação. Como tal, deve ser capaz de lidar com a educação como processo humano, histórico e culturalmente situado. Uma formação que não separa a docência estrito senso do conjunto de processos organizativos que permitem a sua efetividade em diferentes contextos educativos.

Na contramão desse movimento, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 ampliou o campo de intervenção do Estado na formação inicial de professores para a educação básica ao prescrever os conhecimentos a serem privilegiados no currículo dos cursos, o seu ordenamento em três grandes grupos, que hierarquizam esses conhecimentos, e a carga horária a ser observada em cada um desses grupos.

Nas Diretrizes de 2019, o lócus da formação se tornou uma questão secundária. A racionalização curricular e pedagógica que ela instituiu equiparou todos os cursos de licenciatura ao padrão “normal superior”, idealizado como solução para a educação nacional desde os anos de 1990.

Diante da ameaça de descaracterização dos cursos de formação de professores e do curso de Pedagogia o desafio a ser assumido pelos educadores progressistas é o da defesa de uma concepção de docência como uma atividade autoral, politicamente orientada (porque é intencional, pressupõe finalidades), o que pressupõe uma formação teórica sólida para decidir o que é o bom ensino do ponto de vista técnico e ético-político. Ao dizer isso estamos reconhecendo que o ensino comporta um saber de aplicação, mas que não pode ser esvaziado em suas finalidades e escolhas.

Referências

ALMEIDA, Fábio Chang. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Aedos*, n. 8, v. 3, jan./jun. 2011.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e caribe**. Washington, DC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014.

LIMA, Licínio Carlos. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 2010. Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, R. da S. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa Educacional*. São

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina 2011.

UFPA. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia** (2011). Disponível em https://www.iced.ufpa.br/images/Documentos/faed/ppp_pedagogia_2010_atual.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

UFPA. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia**. Belém – PA, 1999.

Impresso.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. CONSED, UNESCO, 2007.