

O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO: fragilidades constantes e urgências da formação¹

Alda Junqueira Marin²

Introdução

A produção de trabalhos, debates e questões sobre o curso de Pedagogia não é tema de agora. Na verdade vem desde a década de 1940, conforme nos relata Bontempi Jr. (2011) ao focalizá-lo desde a criação do curso na Universidade de São Paulo.

Ao longo desses mais de setenta anos de existência, sempre foi um curso que gerou polêmicas, passou por algumas mudanças e continua sendo foco de debate. E, de fato, precisa estar, pois se trata da base educacional do país, da formação de professores para a educação das nossas crianças. É da maior relevância a retomada do debate a considerar pelas nossas pesquisas, e de tantos colegas, que vêm sendo feitas e da vivência que temos tido com dois tipos de ex-alunos: os de cursos de Pedagogia ao lado de vivência social com outros indivíduos que trabalham nas mais diferentes funções e ocupações sem dominar conhecimentos básicos, inclusive os mais necessários para o desempenho de funções simples, indivíduos que são egressos de escolas de ensino fundamental, ex-alunos desses profissionais citados.

Neste texto, como já está desde o primeiro parágrafo, são apresentados alguns antecedentes sobre tais debates e embates a partir de algumas de nossas pesquisas para depois passar a apresentar alguns conceitos para análises e decorrências que serão feitas no último item a partir da realidade atual.

Dados antecedentes

Há exatamente dez anos atrás, em um evento que tem o mesmo nome deste – o XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – o ENDIPE, que se realizou em

¹ Texto apresentado na *Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia, a partir de pesquisas*, no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014. A Sessão, coordenada pelo Prof. Dr. Jacques Terrien (UECE), contou com a presença dos também convidados Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (FEUSP) e o Prof. Dr. Luiz Dourado (CNE).

² O texto é de minha autoria, porém resulta de discussões do Grupo de Pesquisa “Docência em suas múltiplas dimensões” do PEPG Educação: História, Política, Sociedade da PUCSP, trabalhos de pesquisas, de reflexões em bancas e algumas situações públicas de debate.

Curitiba, apresentamos um trabalho resultante dos estudos e debates que fazíamos, em diversas circunstâncias, sobre a formação e atuação dos professores que se destinavam a ou trabalhavam nas séries iniciais do ensino fundamental (MARIN, GIOVANNI E GUARNIERI, 2004). Foi um texto organizado a partir de estudos bibliográficos que, de modo amplo, traçou alguns contornos da produção sobre o tema que nos havia sido solicitado a desenvolver para esse evento, qual seja, o eixo que abrangesse “Práticas sociais e saberes”. Nesse texto retomamos estudos que se referiam à década de 1950 chegando até a década de 1980, colocando maior centralidade de análise nesta última, pois nos pareceu ser uma época de alterações que decorriam das anteriores. Foi possível, assim, a partir de pesquisas, mapear os problemas e as práticas bem sucedidas, estas bem menos expressivas. Foi obtido um quadro contextual e com muitos aspectos relativos a todo tipo de problemas revelados pelos professores já atuantes e alunos de cursos de formação, desde os mais simples, mas da maior relevância, como o do desconhecimento da escola e alunos reais, até outros mais complexos como o fato de não ter domínio dos conteúdos básicos a serem ensinados. Estávamos, então, nesse período analisado, com alunado maciçamente em cursos de formação de professores no âmbito do ensino médio no Brasil e alguns poucos em cursos de Pedagogia, com todas as alterações organizativas decorrentes de novas ações políticas na área incluindo o período de governo militar (BRASIL, 1969, 1971). Na sequência, apontamos as duas últimas décadas (1980 e 1990) como um período de avanços devido ao número de matrículas embora detectando, como questão central, o fato de que as crianças da escola da “geração 80” devem ter vivenciado anos nas escolas desse período submetidas aos problemas apontados, pois certamente foram alunos daqueles professores em formação (que tinham muitas dificuldades) situação à qual se acrescenta o fato de terem sido submetidos, também, aos novos padrões de escolarização sob a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, sem reprovação entre a primeira e segunda série; mas elas chegaram às salas de aula dos cursos de formação de professores, a esta altura já em cursos de Pedagogia com a expansão destes pelo país todo.

Em 2006, novo estudo sobre a mesma temática nos levou a outra constatação: a precariedade da formação de professores para as séries iniciais 35 anos depois do início da formalização desses novos modelos para essa formação, ou seja, desde o início da década de 1970, confirmando o que havíamos apontado parcialmente, relatado no item anterior (MARIN e GIOVANNI, 2006). Novamente recorrendo a um número

significativo de pesquisas realizadas sobre a formação dos professores em várias regiões do país, foi possível elaborar nova síntese como contextualização ao novo texto incluindo todos os debates relativos a novas modalidades de formação de professores surgidas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996). Foi um período bastante tumultuado e percebemos que o debate girava em torno das propostas e que não detectávamos dados de realidade sobre os cursos, sobretudo sobre o curso Normal Superior, um dos focos centrais de debate. Nesse texto de 2006, relatamos a pesquisa orientada pela problematização sobre como estavam sendo certificados os alunos e quais as condições que exibiam para o exercício da docência. Verificou-se a precariedade de conhecimentos básicos necessários para o exercício da profissão, sobretudo os relativos à leitura e escrita. Eram alunas que haviam passado, no mínimo, cerca de quatorze anos pelas escolas, não aprenderam tais saberes de modo profundo antes, no ensino de 1º e 2º graus (hoje fundamental e médio) e nem no ensino superior, de onde estavam prestes a sair para assumir suas salas de aula. Ou seja, com esse estudo nos pareceu haver um acirramento dos problemas das pesquisas anteriores. Do mesmo material coletado junto às alunas foi possível extrair outros tipos de dados, não verificados anteriormente, agora focalizando especificamente a área de expressão escrita (MARIN e GIOVANNI, 2007). Não vem ao caso realizar a retomada de todo o estudo, mas destacar o problema central: como tem ocorrido a formação de novos alfabetizadores, como estão sendo preparados para a tarefa de alfabetizar? Verificou-se a precariedade de tal formação para as tarefas a que deveriam se dedicar, pois foram detectadas: alta incidência de palavras erradas, com erros de acentuação, pontuação e concordância; precária condição de leitura e interpretação das instruções para coleta das informações; utilização incorreta de vários conceitos que envolvem a análise da produção escrita dos alunos presente em uma das questões, entre outros pontos. A mais recente publicação complementa esses dados demonstrando, no mesmo período a fragilidade de conhecimentos sobre outros componentes curriculares a serem ensinados nessas séries iniciais tais como Matemática, Ciências, História, Educação Física, além de aspectos da organização da escola como participação em Conselho de Escola (MARIN e GIOVANNI, 2013). Certamente não é pouca coisa.

Esses estudos antecedentes revelam a manutenção de problemas sérios de formação de professores para as séries iniciais. A justificativa, ao longo das décadas, foi a de que os professores deveriam ser formados em nível superior para suprir deficiências que o

ensino médio não conseguia enfrentar. Passou-se ao ensino superior, com os cursos de ensino médio quase totalmente extintos, e verificou-se que o Curso Normal Superior não seria o adequado e, sim, a universidade, especificamente o curso de Pedagogia, *locus* privilegiado para tanto. E aqui estamos.

No próximo item são apresentados alguns conceitos de base para que possam ser realizadas as análises posteriores sobre a situação atual, a partir das Diretrizes para o Curso de Pedagogia (BRASIL,2006).

Alguns conceitos e as fases do curso

A situação delineada anteriormente exige que nos detenhamos a compreender um pouco mais profundamente o que ocorreu nessas décadas. Não vou retomar aqui todo o percurso cumprido pelas ações políticas internacionais e nacionais sobre a formação de professores e necessidades das escolas básicas, pois há extensa bibliografia sobre o tema desenvolvido por muitos colegas. Mas elas estão subjacentes ao que aqui se apresenta, pois vou introduzir na discussão a questão central da relação entre ações políticas educacionais e formação humana, sobretudo as Diretrizes e suas decorrências nos ambientes de formação de professores, a partir de alguns conceitos da teoria crítica especialmente os conceitos de Marcuse (1967).

A leitura de um trabalho de tese recente (FERNANDES, 2014) me serviu de ajuda para pensar o que vou aqui apontar. Marcuse (1967) analisa os conceitos de pensamento unidimensional, fechamento do universo da locução e fechamento do universo político que nos auxiliam na interpretação do que ocorre com as prescrições oficiais, como é o caso da interpretação feita com as Diretrizes e sua intervenção sobre o pensamento dos que estão sujeitos a elas, ou a quaisquer outras medidas. Neste texto estamos falando das pessoas que estão nas universidades e instituições isoladas de ensino superior e suas decisões sobre o curso de Pedagogia. O autor, partícipe do grupo que elaborou a teoria crítica da sociedade, se refere de modo geral à presença e uso de siglas, que não é o nosso caso, porém, considero que as reflexões do autor atendem, são adequadas à redução linguística e de significado que ocorrem quando simplesmente dizemos “são as diretrizes”, ou “isso é das diretrizes”. Esse uso não permite que se tenha o conjunto dos significados presentes nas regulamentações e suas histórias, por isso me referi, inicialmente, às modificações dos cursos de Pedagogia desde a década de 1960 a ser retomado em seguida.

Ao discorrer sobre essas transformações da linguagem, Marcuse (1967) aponta o efeito de ajuda que a redução traz para esconder os conteúdos eventualmente indesejáveis. Ao falar “são as diretrizes” repetidamente, supõe-se que todos saibam de que se trata, porque estão sendo propostas, quais suas decorrências não para o ambiente imediato (o que certamente acarreta e todos logo se dão conta), mas para a formação dos alunos a elas sujeitas, a curto e longo prazo. Desse modo não há reflexão sobre o significado de tudo o que elas contêm e todas as funções que podem desempenhar. Essa caracterização é denominada, por Marcuse (1967), de pensamento e comportamento unidimensionais, ou seja, aceita-se o seu conteúdo com a simplicidade que ele porta e tudo o que extrapola essa simplicidade e redução é rejeitado ou re-explicado com as próprias palavras do conteúdo. Não há outras mediações, não há reflexões, não há dupla dimensão de pensamento, não há busca de explicações, dos que a lêem, que demonstrem as origens de tal ou qual medida política, a não ser aquela explicitada. Com isto torna-se dominante no pensamento e nas ações que delas decorrem, no interior das instituições a elas submissa. Outros reais ou possíveis significados deixam de ser focalizados e ganham ainda mais força com a sanção dos intelectuais ampliando o esvaziamento da reflexão. Os enunciados se tornam slogans, clichês em face da aderência entre idéias e ações, uma forma de pensamento representativo da racionalidade tecnológica própria da sociedade industrial: está pronto, já foi produzido, temos o produto, aceitemos. Essa forma de manifestação oficial ocasiona, de fato, a aceitação, pois ocorre o fechamento da locução, isto é, ocorre o uso de uma linguagem interpretada como prescritiva que acaba por elidir a condição de cognição e de avaliação cognitiva com consequência para inexistência de posições e atitudes políticas, aceitando-se uma interpretação única (MARCUSE, 1967).

Diante de tais conceitos é possível retomar as questões que envolveram as mudanças do curso de Pedagogia ao longo das décadas. Dos anos iniciais, no final da década de 1930 até 1969, o curso de Pedagogia formava o pedagogo sem explicitar habilitações, mas com legislação especificando destinação profissional para formar pedagogicamente os futuros professores que estivessem nos cursos Normais. Eventualmente poderiam assumir outras funções, mas nunca se definiu como curso para formar professores primários. Em 1969 o curso passou por sua primeira grande mudança, qual seja, a inserção de habilitações. Diversos estudos já foram realizados sobre o percurso histórico do curso entre os quais podem ser citados os de Brzezinski (1996) e Silva (1999), mas

convêm retomar aqui por seu significado interpretado à luz dos conceitos anteriormente expostos. A Resolução 2/69 que instaurou diretrizes para essas mudanças propôs a criação, no curso, de habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus (nomenclatura esta que só iria ser aprovada em 1971), Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (formação que já vinha sendo considerada específica do curso) que posteriormente passou a ser denominada de Magistério das Matérias Pedagógicas para o ensino de 2º grau com a criação das Habilitações Específicas para o Magistério no ensino de 2º grau por força de Lei 5692/71 e Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus.

A justificativa básica foi a de que com a expansão da escolaridade e a criação extensiva de redes escolares havia necessidade urgente da criação de oportunidades de formação de profissionais que pudessem exercer tais funções. A proposta e sua justificativa foram aceitas sem contestação, ou seja, não se interpôs argumento contrário. É possível dizer que houve completo fechamento de locução, pois os reais significados, o de atender a um mercado de trabalho em potencial nunca foi verbalizado; se houve reflexão sobre outros caminhos para tais formações e o que isso ocasionaria nas instituições formadoras e na formação dos alunos, foram muito pequenos, pois o que se viu foi a imediata expansão de tais cursos com essas habilitações. E assim caminhamos por longos anos acompanhando a diminuição gradativa da habilitação de Orientação Educacional e permanecendo as demais, com uma preocupação a mais: a concorrência das inúmeras instituições privadas que foram criadas exatamente para atender esse mercado.

Ao longo dessas décadas os temas relativos à educação infantil e educação especial para deficientes foram penetrando nas Habilitações Específicas para o Magistério e nos cursos de Pedagogia, muitas vezes como obrigatórias e às vezes como eletivas. Desde a promulgação da Lei 9394/1996 com as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) essas questões relativas à formação dos professores para as séries iniciais, educação infantil e educação especial para alunos portadores de deficiências ganhou outras conotações e novas demandas aparecem ao curso inclusive em decorrência das ações políticas internacionais, pois foram inseridas normas para a educação especial e também a exigência de formação superior para os professores das séries iniciais e da educação infantil. Reforçou-se o que já vinha sendo feito, mantendo-se as várias ambiguidades (BUENO e MARIN, 2011; ABUD *et al.*, 2012).

A partir de 2005 inicia-se o processo final de organização das Diretrizes para o curso de Pedagogia como decorrência de todo esse cenário aqui apenas esboçado e de outras tentativas, pois já há uma farta bibliografia sobre tais temas. Em 2006 foram aprovadas e instituídas as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Destaco, aqui, o artigo 9º onde estão dispostas destinações profissionais do curso:

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de ensino superior com ou sem autonomia universitária e que visem à licenciatura para docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta resolução (BRASIL, 2006).

O artigo seguinte determina a extinção das habilitações vigentes, anteriormente explicitadas.

No cotejo entre o existente anteriormente e o proposto há, aparentemente, poucas alterações quanto à destinação profissional quando são examinadas as que são explicitadas no artigo 9º. Verifica-se que há oficialização do que já estava sendo desenvolvido em que são mantidas as várias modalidades de formação: para as séries iniciais, para a educação infantil e para o ensino médio. Entretanto foi acrescentada a genérica Educação Profissional na área de serviços (que não sabemos explicitamente de que se trata) e outras áreas, oportunizando amplíssima abrangência, não vislumbradas por quem toma as decisões.

Analisando-se esse artigo verifica-se a possibilidade de encontrarmos, aqui, os mesmos princípios da grande mudança feita em 1969, abrindo várias possibilidades de formação em um único curso. Não se trata, aqui, de fazer julgamentos sobre as intenções de quem as fez, mas de questionar o modo de fazê-las e compreender as interpretações efetivadas. Em 1969 não houve a indicação de que um curso fizesse sua organização criando todas as habilitações simultaneamente, interpretação que foi imediatamente realizada pelas instituições. O modo de expor, em 1969, foi o mesmo modo de exposição agora, com este ainda mais largo em seu espectro. Esse modo de expor, alternativas com um final prescritivo, com uma linguagem que unifica os destinos profissionais pelo conectivo e, leva à interpretação de um significado de simultaneidade

sedimentado pela história do curso que operou com tal característica durante décadas sem qualquer enfrentamento, sem sequer experimentar operar com apenas uma das modalidades expostas como possíveis. Desde então, estamos convivendo com uma interpretação unidimensional, que convence pela aparência de conexão, sem questionar a medida, com o universo da locução fechado, aceitando que “*é assim*”, “*veja como está escrito*”. As várias possibilidades, assim agregadas, passam despercebidas quanto a outras interpretações, como a de que cada curso se organize e forneça formação em apenas uma das possibilidades aventadas. Além dessa interpretação, há que se pensar que vivemos em uma sociedade autoritária, na qual a socialização primária (da família) e a secundária (da escola e outras instituições) levam à constituição de uma disposição de obediência entranhada nos *habitus* da maioria (BOURDIEU, 1994) , sobretudo das autoridades, termo qualificador das instâncias de governo de onde emanam as regulamentações.

E assim chegamos aos anos de 2013/2014. No próximo item estão alguns dados da realidade atual no que tange à formação de alunos egressos de Pedagogia com tais composições curriculares variadas.

Exemplos da realidade atual

Neste item estão dois grupos de dados a partir de pesquisas tanto em situação de orientação quanto em análises de trabalhos em bancas. No primeiro estão dados de pesquisas que trazem os cursos propriamente ditos analisados segundo perspectivas teóricas diversas, mas com o foco na busca de compreensão do que vem ocorrendo no estado de São Paulo. No segundo grupo estão dados de pesquisa cujos estudantes foram para dentro de salas de aula de escolas também do estado de São Paulo.

- Dados de pesquisas sobre os cursos

O estudo de Oliveira (2013) problematizou as condições apresentadas por futuros professores, sobretudo focalizando os conhecimentos universitários considerados necessários para o desempenho da função docente. Seu campo empírico foi um curso de Pedagogia de instituição pública da grande São Paulo, obtendo suas informações junto a alunos concluintes de 4º ano de acordo com o critério de não terem formação específica para o magistério anterior ao curso que terminavam. Após a caracterização da turma de cinquenta alunos verificou-se que a composição da turma era de alunado jovem,

majoritariamente feminino e proveniente de escolas públicas regulares. A opção dos alunos pelo curso ocorreu, predominantemente, em função do mercado de trabalho e por pressões sociais mais do que pelo desejo de serem professores, apesar de gostarem da profissão docente e de crianças. Foram entrevistadas e participaram de uma sessão com instrumento contendo situações simuladas do cotidiano escolar a serem analisadas e acompanhadas de manifestação por meio de respostas a quatro questões. Destaco aqui alguns dados relativos à percepção sobre: a formação recebida, expectativas e dificuldades antecipadas para o início da profissão, os conhecimentos básicos para o exercício da profissão e aspectos de organização do trabalho pedagógico. Não se trata do total de dados encontrados no trabalho, mas apenas alguns para exemplificar o que vem ocorrendo nos cursos, sobretudo aqueles que possuem relação com os dados anteriores citados reiterando-os.

A autora aponta que, entre as manifestações das alunas, há diferenças de grau em aspectos centrais da docência. Assim é que, o preparo em relação aos componentes curriculares a serem ensinados que foram apresentados às alunas, houve constante referência a defasagens de domínio no que tange à escola fundamental, sobretudo em Língua Portuguesa, mas nos demais dizem ter maior preparo, mas as alunas apontam a necessidade de estudar os conteúdos, a necessidade de preparar muito as aulas. Também quanto ao conhecimento didático em geral os dados analisados apontaram que nenhuma delas tem condição total de preparo, revelam insegurança. Consideram que atuar em Educação Infantil ocasiona menos medo. Quanto ao currículo que exige múltiplos conhecimentos do professor, como o da escola fundamental I e da educação infantil, há manifestações de dificuldade de seleção de parcelas desses conteúdos para cada série; quando se sentem mais preparadas relatam a condição de buscar informação nos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais ou no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Manifestam o medo de alfabetizar, de atuar com o aluno real, embora tivessem boa inserção na realidade escolar com os projetos do curso de Pedagogia em parcerias com a rede escolar. Esperavam um curso calcado na prática o que foi atendido parcialmente; não esperavam estudar História, Sociologia e Filosofia, mas hoje sabem que diferentes fatores que interferem na vida da escola e dos alunos, mas identifico que não sabem como usá-los. Selecionei um dos depoimentos exemplificadores de tal afirmação: *“Eu vi muita coisa triste na escola [...]Vejo crianças lá que tem família com um problema, não tem pai, não tem mãe, não tem dinheiro*

suficiente, é muita criança na casa. A escola vai fazer o que pra essa criança? A escola não vai fazer nada...”(OLIVEIRA, 2013, p. 132).

Ao identificar especificamente as dificuldades didáticas de professores iniciantes, Gomes (2014) também detectou algumas manifestações que reiteram dados de outras décadas e as de Oliveira (2013). São dificuldades relatadas: o controle das crianças do primeiro ano, enfrentar a indisciplina; insegurança por não saber como se portar em sala de aula; como trabalhar com alunos que têm dificuldade de aprendizagem; idealizações em relação à prática e a frustração em relação à realidade; a sensação de que ninguém termina o curso preparado, que vai aprendendo com o tempo; enfim o desabafo de que o trabalho docente era um “mundo desconhecido”.

- Dados de pesquisa de sala de aula e de escolas

O mesmo trabalho de Gomes (2014) apresenta resultados de observação e análise de atuação de professora em sala de aula de 1º ano em escola de rede oficial. A partir das cenas que a autora apresenta é possível, ao leitor, visualizar o desempenho da professora seguindo-se a análise sobre as fragilidades da formação. Foram relatados: desconhecimento sobre a necessidade de realizar diagnóstico no início do ano para identificar as condições cognitivas das crianças; propor tarefas que não tinham sustentação, pois dependiam da leitura e da escrita que as crianças não dominavam; não conseguia ter sequência nas atividades e sua explanação; como manejar a sala; controlar o tempo. São elementos básicos para qualquer professor conseguir executar sua função.

Os problemas ocorrem não só nas séries iniciais, mas também na educação infantil. Almeida (2014) realizou um estudo sobre a avaliação de crianças na educação infantil com a preocupação de detectar relações com aspectos formativos. O estudo foi desenvolvido em duas escolas analisando documentação relativa a tais avaliações. Há pequenas diferenças de procedimento entre as duas escolas, mas muita proximidade no caráter básico dessas atividades: a instrumentalidade. A autora apontou, como resultado das análises, o que podemos considerar como sérias defasagens na formação das professoras no que tange a uma atuação realmente formativa, ou seja, uma atuação que permita a experiência, que leve centralmente ao desenvolvimento da imaginação e da reflexão. Verificou-se entre outros aspectos: a presença de exercícios de controle sobre as crianças; a ausência de experiências lúdicas como as brincadeiras ou a experiência artística; ênfase excessiva em treinos específicos e vazios de significados. Tais

resultados ocorreram em função de atividades avaliativas padronizadas, estereotipadas como figuras para colorir e verificar, por exemplo, autonomia com o significado de apropriação, pelas crianças, das rotinas escolares, aspectos predeterminados de desenvolvimento, com caráter meramente instrumental, sem a preocupação com os processos formativos e necessidades da infância, ênfases em comportamento sociais como obediência e simpatia. Atente-se que esse tipo de atuação é o que se detecta, mas os alunos acham que “na educação infantil é mais fácil”.

Que formação é essa recebida e que consequências ela tem para as crianças? Que formações essas crianças estão recebendo em ambos os espaços dessa educação tão básica?

Duas observações são necessárias a partir desses dados da atualidade. A primeira delas diz respeito a um ponto que já tenho debatido com colegas e que diz respeito à realização e divulgação das pesquisas. Temos um estereótipo ao falar do papel das pesquisas e sua inocuidade para os formuladores de ações políticas de âmbito macro que aparentemente não considera os resultados das pesquisas. Há que se divergir disso, pois utilizam, sim, de dados para aquilo que lhes interessa a cada momento e não interessa a outros sujeitos, como os pesquisadores, ou, de fato, à educação de qualidade para a população toda. Assim, não é possível pensar que todo o aparato desenvolvido para produção dos referenciais para educação infantil, das diretrizes para cursos superiores, dos parâmetros para educação básica, sejam inócuos, pois estão em vigência, e, aparentemente, apenas aparentemente, sendo cumpridos, mas não está em vigência tudo o que é necessário para que boa parte se cumpra, como acabamos de ver alguns exemplos. Mas quero chamar a atenção, aqui, sobre o papel que têm as pesquisas para o dia a dia das nossas instituições, em todas as escolas, para cada um de nós e quanto elas norteiam as nossas ações quando temos que assumir as nossas funções de docência em todos os níveis. Não é de agora que se mapeiam pesquisas e se acumulam saberes sobre problemas de formação de professores. Mas há setenta anos os problemas são os mesmos, ou com poucas variações, e no fundo com a lamentável noção de que os cursos e os formadores ainda não estão sendo capazes de formar adequadamente professores que possam educar bem nossas crianças. Penso que os conceitos de unidimensionalidade, fechamento da locução e fechamento político apresentados anteriormente são adequados neste caso. Não tem havido reflexões e tomadas de posição individuais ou grupais para pensar sobre os dados de pesquisa e estabelecer

relações com nossas realidades, seja para refutá-los ou aceitá-los. Neste caso não há prescrição, como exposto anteriormente, mas o que assistimos ou lemos não se conecta com a nossa dimensão individual. Esses conceitos nos fazem ter atenção para a condição, que se apresenta nos indivíduos, de ausência de reflexão, da condição de não estabelecer a relação entre o geral – que está problemático e denunciado, mas é exposto por outros, é externo – e o particular, que é nosso, e sobre o qual não temos atuação política de rever, de questionar.

A segunda observação se refere ao fato de que é comum a atribuição de causas de problemas às Diretrizes como parte das macropolíticas educacionais. Vivemos, nas nossas instituições, processos já apontados anteriormente de unidimensionalidade em relação à compreensão das prescrições oficiais. Entretanto penso que precisamos passar à reflexão e focalizar, na sequência, também as micropolíticas, aquelas que se desenvolvem no dia a dia das nossas instituições, em todas as escolas, para cada um de nós e norteiam as nossas ações quando temos que assumir as nossas funções de docência em todos os níveis. Todas as ações precisam estar devidamente ao abrigo da noção política que elas possuem. E somos nós que temos que refletir e decidir. Temos que enfrentar a possibilidade de termos essa autonomia, pensar constantemente: que formação? Para que estou trabalhando?

Decorrências

Como primeira decorrência, penso que há que se acabar com toda essa fragmentação e assumir a condição de definir cursos com destinação profissional única, com densidade e tempo longo. Um administrador para se dedicar a esse tipo de afazeres da administração estuda durante quatro anos, mas para atuar na gestão escolar bastam alguns semestres dos “fundamentos da educação” e uma ou duas disciplinas sobre “gestão escolar” num curso de quatro anos. Um médico pediatra para cuidar de nossas crianças alguns dias no ano faz um curso com duração de seis anos sendo cinco de formação e um de residência, para se especializar e adquirir experiência na área. Mas um professor de Educação Infantil, que fica a cada ano inteiro com muitas crianças, cursa, quando muito, duas disciplinas sobre o foco específico ao lado de tantas outras especializações e disciplinas genéricas que nem sempre suprem uma formação efetiva para tal função. Penso que devemos ter um curso específico para formar professores

para a educação infantil e outro para séries iniciais do ensino fundamental, ou para qualquer outra opção de formação que se queira, mas única.

Além disso, os cursos precisam definir, em seus projetos, eixos norteadores para que as disciplinas colaborem com as demais na apreensão do objeto de formação dos alunos e sua atuação futura. Isso traz implicações de toda ordem, mas se não enfrentadas continuaremos a ter “semestres” de fundamentos em que as disciplinas perdem as especificidades de seus objetos, um não lugar para a formação didática adequada como intermediária entre a formação científica e as áreas das práticas, uma prática que é fictícia em muitos lugares, professores que nos finais de curso ou nas escolas vão continuar se referindo às suas dificuldades, crianças que sairão das escolas sem estarem alfabetizadas ou (con)formadas, e não formadas.

Referências

ABUD, M. L. M. ; FAVARO, M. R. G. Organização curricular do curso de Pedagogia- 50 anos de história. In: ABUD, M. L. M. *et al.* **50 anos de Pedagogia-** da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962-2012). Londrina: UEL, 2012, p. 23-41

ALMEIDA, R. P. W. **Formação da criança:** um estudo sobre avaliação na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

BONTEMPI Jr, B. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, vol.41, no.142, p.188-207, abril/2011.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu- Sociologia.** São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11.

BUENO, J. G. S. ; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M. ; JESUS, D. M. ; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação especial.** Porto Alegre: Mediação, p. 111-130.

FERNANDES, A. **Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

GOMES, F. O. C. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira:** entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L (Org.) **Formação de educadores-** artes e técnicas-ciências e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p. 131-149.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M. ; GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P. ; MARTINS, P. L. O. ; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal:** práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Vol. 4. Curitiba: Champagnat, 2006, p. 171-182.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan/abr 2007.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio-** Revista do Programa de Pós Graduação em Educação, Campo Grande, v. 19, n. 38, p. 52-68, jul/dez 2013.

OLIVEIRA, M. O. **A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.