

# **A formação dos profissionais da educação no contexto da inovação pedagógica\***

## **Formation of education professionals in the context of pedagogic innovations**

*Ilma Passos Alencastro Veiga\*\**

*José Vieira de Sousa\*\*\**

*Lívia Freitas Fonseca\*\*\*\**

*Lúcia Maria Gonçalves de Resende\*\*\*\*\**

### **Resumo**

O presente texto discute os resultados de pesquisa realizada em seis universidades federal sobre o movimento da inovação pedagógica, relacionando-o à formação do pedagogo e às possíveis mudanças, privilegiando a abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos e entrevistas. O objetivo principal foi caracterizar e analisar, contextualizadamente, as propostas em experimentação e detectar os elementos que influem na construção das inovações pedagógicas.

O referencial teórico buscou compreender o estatuto de cientificidade da Pedagogia, as concepções de inovação e sua influência na estruturação e organização dos processos de socialização do conhecimento, expresso, formalmente, na definição do projeto pedagógico, bem como as crises que assolam a Universidade e suas repercussões na formação dos professores. Foram analisadas nas propostas as concepções de educação, de prática pedagógica, o campo epistemológico da Pedagogia; o perfil e as áreas de atuação do pedagogo e as propostas curriculares.

**Palavras-chave:** Educação. Formação do professor. Inovação pedagógica.

---

\*Este artigo apresenta parte da pesquisa "Formação de profissionais da educação e inovação pedagógica", aprovada pelo CNPq, sob o Processo nº 523002/96-3.

\*\*Doutora. Pesquisadora Associada Sênior da FE/UnB, Visitante da FAGED/UFU, pelo CNPq.

E-mail: ipaveiga@terra.com.br

\*\*\*Professor da AEUDF e da SEDF. Doutorando em Sociologia da Educação pela UnB.

E-mail: jvieira@tba.com.br

\*\*\*\* Professora Assistente da FE/UnB. Doutoranda em Sociologia pela UnB.

E-mail: liviaffb@terra.com.br

\*\*\*\*\*Doutora. Professora Adjunta da FE/UnB. Assessora de Educação da Unesco.

E-mail: antorf@zaz.com.br

## Abstract

The present text treats about the results of research undertaken in six federal universities on pedagogic innovation movement, relating it to formation of pedagogues and the probable changes, with privilege to qualitative approach, beginning with the analysis of documents and interviews, the main objective was characterizing an analysing, by the content, the proposals in now a days experiences and detecting the elements that influence in building of pedagogic innovations.

The theoretical reference aimed a comprehension of certainty statute of pedagogy, the concepts of innovation and its influence in structuring and organizing the process knowlwges socialization, express, formally, in the definition of the pedagogic project, as well as the crisis that affects the university and its consequences in the teachers formations, the proposals analysed the concepts of education, pedagogical practice, the certainty reach of pedagogy, the profile and working field pedagogic and the curriculum proposals.

**Key words:** Education. Teacher education. Educational innovation.

## Introdução

O presente estudo gira em torno do movimento da inovação pedagógica, relacionando-a com a formação do profissional da educação, e as possíveis mudanças que ela produz nas instituições formadoras. Os motivos que nos impulsionaram a perseguir essa área de pesquisa foram a vontade de realizar estudos de aprofundamento da temática e a necessidade de compreender como as propostas alternativas podem contribuir para a melhoria da formação do profissional da educação, tendo em vista um ensino de qualidade para a maioria da população que frequenta a escola pública.

Algumas indagações nortearam a pesquisa. Em nível nacional, que experiências de formação de profissional da educação vêm sendo desenvolvidas? Como se organizam? Que fundamentos teórico-práticos estão dando sustentação a essas propostas? Que tipo de profissional pretendem formar? Como estão organizados os currículos? Quais são os mecanismos propulsores e inibidores do processo de inovação? Que tipo de ruptura têm provocado?

O objetivo da pesquisa foi caracterizar e analisar, contextualizadamente, as propostas em andamento, com relação aos seguintes aspectos: conceito de inovação; perfil do profissional da educação; organização curricular e mecanismos propulsores e inibidores do processo de inovação. Nessa perspectiva, interessa analisar como as experiências inovadoras têm contribuído

para repensar a formação dos profissionais da educação, realizadas por meio do curso de licenciatura em Pedagogia.

A delimitação do traçado do estudo privilegia os aspectos da abordagem qualitativa, na medida em que identifica elementos processuais como foco principal de análise. Para tanto, foram realizadas análises de documentos e entrevistas com os coordenadores dos cursos.

Participaram como sujeitos da pesquisa quatro coordenadores dos cursos de Pedagogia, no período de 1994 a 1998, dentre seis universidades públicas brasileiras pesquisadas, identificadas nos estudos pelas letras A, B, C, D, E, F. A utilização dessas entrevistas apresentou-se como elemento fundamental na evolução da pesquisa, permitindo analisar aspectos singulares de cada curso.

### **Panorama teórico: construindo o referencial**

O estudo do referencial teórico proporcionou a formulação de um quadro que fundamentou a compreensão do estatuto de cientificidade da Pedagogia, as concepções de inovação, sua influência na estruturação, organização dos processos de socialização do conhecimento e definição do trabalho pedagógico, expresso, formalmente, na definição do projeto pedagógico, bem como a leitura das crises que assolam a Universidade e suas repercussões na formação dos professores.

*a) As crises da Universidade e suas repercussões na formação do professor*

Segundo Santos (1997), atualmente a Universidade passa por uma crise em três dimensões – crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. Para esse autor, uma crise de hegemonia ocorre sempre que uma determinada condição societária não é mais considerada necessária e única, perdendo, assim, sua exclusividade. A crise de hegemonia sofrida pela Universidade tem origem na incapacidade dessa instituição de efetivamente deixar espaços para os grupos sociais mais atingidos por essa deficiência (ou o Estado representando-os) buscarem formas alternativas de alcançar suas metas. Essa crise de hegemonia tem possibilitado a constituição de três grandes dicotomias historicamente presentes nos debates sobre a existência da Universidade - alta cultura x cultura popular, educação x trabalho e teoria x prática.

A crise de legitimidade revela uma correspondência direta entre hegemonia e legitimidade na Universidade, não sendo a legitimidade explicada apenas pela via hegemônica. Vivemos em uma sociedade onde o caráter consensual está

intimamente ligado ao conteúdo democrático, de forma que o consenso aparece associado aos princípios filosóficos e políticos que regem a sociedade, sendo a universidade moderna avaliada por esses critérios. Por esse prisma, é possível inferir que a legitimidade da Universidade estaria caminhando precariamente, uma vez que seu nascedouro associa-se a uma elite e um conhecimento superior para uma minoria, igualmente superior.

A outra crise - institucional - nos remete à reflexão da perda real da centralidade da Universidade, no caso brasileiro, sobretudo no que diz respeito às atuais políticas de formação dos profissionais da educação, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96. A Universidade é avaliada em relação aos resultados que, aprioristicamente, são aferidos dos seus produtos, a partir da missão a que se propõe, naquilo que Santos (1997) denomina de especificidade organizativa, identificando-se essencialmente com o seu tripé de atuação: ensino, pesquisa e extensão. Os embates da Universidade com tal lógica têm provocado uma reação constante às pressões do mercado de trabalho, o qual não poderá constituir-se em seu referencial exclusivo para a formação dos seus profissionais.

*b) O estatuto de cientificidade da Pedagogia: buscando uma compreensão*

Um princípio básico ao desenvolvimento de toda ciência é a teorização sólida a seu respeito, condição *sine qua non* para que os profissionais nela formados adquiram uma visão realmente crítica de sua área de origem e da própria natureza do saber construído, visto que toda conscientização não se faz no espontaneísmo e/ou diletantismo. Especialmente no caso das licenciaturas, desprovido dessa sólida base teórica e epistemológica, o processo de formação e profissionalização docente pode reduzir-se ao adestramento, via racionalidade instrumental.

Para Nóvoa (1996), a discussão acerca do estatuto de cientificidade da Pedagogia, mesmo não sendo nova, é bastante expressiva e presente, explicando a intensificação do debate com vistas à construção de um quadro referencial importante para sua reflexão. Nesse sentido, partimos da premissa de que a investigação das práticas de formação do pedagogo pressupõe a reflexão de uma questão anterior: a análise objetiva das concepções norteadoras, condições e formas pelas quais o conhecimento é produzido nos cursos de Pedagogia, de forma a imprimir cientificidade aos estudos da educação.

A discussão aqui proposta parte da idéia de que, na pesquisa desse tema, não basta a (re)significação apenas da Pedagogia em si e/ou do curso, mas também da concepção das universidades, faculdades e/ou dos departamentos de educação, em relação à forma como essas instâncias têm lidado com as

reconfigurações e implicações curriculares na formação do pedagogo. Em função disso, é importante considerar que entendemos que a abordagem dada pela LDB – Lei 9.394/96 – à licenciatura em Pedagogia lhe impõe muitas responsabilidades na redefinição e reflexão de sua identidade face às demandas sociais a ela apresentadas, pois enquanto os “currículos mínimos”, antes previstos pela Lei 5.540/68, estão extintos, sendo facultado às universidades, no exercício de sua tão propalada autonomia, fixar os currículos dos seus cursos, desde que preservem as linhas gerais dispostas no art. 53, inciso II; a referida licenciatura é a única exceção, devendo seguir a “base comum nacional” (art. 64).

O debate e a crítica sobre a compreensão da Pedagogia como ciência da prática educativa levam-nos à seguinte indagação: *Quais são e como se articulam os fundamentos epistemológicos que sustentam as concepções de Pedagogia, expressas na licenciatura em Pedagogia?*

Considerando que os homens não são produtores apenas de sua vida material, mas que, ao produzir suas condições concretas de existência, constroem também um conjunto de representações que estão fundamentalmente imbricadas com as suas atividades materiais, é importante considerar o plano das concepções desses sujeitos.

Especialmente em relação ao tema deste estudo, é interessante analisar se tais representações, imprimindo à Pedagogia um estatuto de cientificidade, contribuem para o processo formativo do pedagogo na perspectiva da reflexão, ou se, em sentido contrário, sua imprecisão conceitual e epistemológica, colocando-a na condição de “ciência aplicada”, o orientam para a lógica da técnica. A nossa experiência nos cursos de formação de professores tem mostrado que é preciso captar essa formação em três dimensões: aquela a que os professores do curso tiveram acesso (*recebida*); a realizada junto aos futuros profissionais da educação (*construída*) e a que o aluno vive e ajuda a construir (*percebida*).

A partir dessa perspectiva, é importante refletir sobre duas questões básicas: a) que fundamentos epistemológicos têm respaldado as concepções presentes na referida licenciatura, no sentido de considerar a Pedagogia como ciência da prática educativa? b) em que medida esses mesmos fundamentos têm deixado transparecer alternativas de superação das fragilidades implícitas às várias dimensões do processo de formação do pedagogo?

Nos últimos anos, constata-se a intensificação da discussão a respeito do estatuto de cientificidade da Pedagogia (Schmied-Kowarzik, 1986; Dias de Carvalho, 1988; Mialaret, 1991; Estrela, 1992; Marques, 1992; Freitas, 1994; Libâneo, 1996; Mazzotti, 1996; Nóvoa, 1996; Pimenta, 1997 e Ardoíno, 1998).

As reflexões sistematizadas a esse respeito têm ganhado força, em vários países – Alemanha, Brasil, Espanha, França, Itália e Portugal – referindo-se à possibilidade de constituição de uma ciência da prática educativa que, enquanto prática social, manifesta-se através de diferentes formas.

Estrela (1992) concebe a Pedagogia enquanto ciência, afirmando que o fato de ela ainda não possuir uma autêntica cientificidade faz com que os estudos a seu respeito enfrentem sérios entraves com vistas a sua legitimação. Estando ainda em processo de constituição enquanto ciência, ela teria dificuldade em compreender que todo estudo científico pressupõe o conhecimento da realidade sobre a qual ele se refere e pretende intervir. Não tendo ainda desenvolvido conceitos e métodos próprios para serem empregados na investigação de sua especificidade, a Pedagogia tem buscado instrumentalização e apoio em outras ciências já devidamente instaladas, como, por exemplo, a Sociologia e a Psicologia, com o intuito de garantir um caráter científico aos seus estudos. Sob esse ângulo, “a Pedagogia transforma-se num campo de aplicação dos princípios de outras ciências e reduz-se a uma prática que se fundamenta em metodologias e teorias que pertencem a outros domínios científicos” (p. 13).

Na pesquisa realizada, a Pedagogia é encarada como uma ciência da prática educativa que, como um modo de produção cultural, deve ter responsabilidade ética e política pela formação que produz, avançando para além do domínio das técnicas e habilidades. É convicção dos pesquisadores, portanto, a possibilidade de reconhecimento do seu estatuto epistemológico, visto que ela, ao estudar o processo educacional em sua totalidade, transforma-se em uma área singular do saber, e não na mera soma dos resultados de outras áreas do conhecimento científico. Temos a clareza, ainda, de que não admitir essa possibilidade é postular a idéia de que as práticas humanas, traduzidas em ciência e conhecimentos, não têm como origem o fazer empírico.

No contexto específico da licenciatura em Pedagogia, convém ressaltar que as posições críticas têm se manifestado através de um leque bastante diversificado. Libâneo (1996), por exemplo, explicita que, apesar do mérito dos debates acerca das ambigüidades e indefinições desse curso, intensificados desde o início da década de 80, os resultados ainda deixam a desejar, visto que as mudanças ocorridas nele têm se restringido tão somente às suas grades curriculares, sem conseguir significativos avanços em relação a questões mais profundas, “como a problemática epistemológica da Pedagogia, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica” (p. 107). Nesse contexto, três aspectos fundamentais precisam de aprofundamento e atualização na perspectiva de relacioná-los à necessidade de (re)definição do

estatuto de cientificidade da área e à formação do profissional da educação: racionalidade técnica versus racionalidade emancipatória, relação teoria-prática – que, segundo Schmied-Kowarzik (1986), é o aspecto mais fundamental da Pedagogia – e a formação do professor-reflexivo.

*c) Concepção e significado da inovação e a formação de professores*

Para Santos (1989), é possível discutir o conceito de inovação em duas perspectivas, tendo em vista o tipo de aplicação do conhecimento científico produzido. A inovação técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada pela observação descomprometida, a certeza ordenada e a quantificação dos fenômenos, atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário. Esse tipo de inovação apresenta-se, portanto, como “uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória” (Leite et al., 1996, p. 26). Nele, há ritualização e padronização do processo investigativo, de forma que as idéias de eficácia, normas, prescrições, ordem e equilíbrio permeiam o processo inovador.

A inovação edificante, por sua vez, possui sua epistemologia fundada no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, procurando maior comunicação e diálogo com os saberes locais e os diferentes atores, realizando-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. Nela, o conhecimento tende a não ser dualista, na medida em que se baseia na superação de dicotomias históricas: natureza-cultura, natural-artificial, vivo-inanimado, mente-matéria, observador-observado, subjetivo-objetivo e coletivo-individual. Nessa configuração, Santos (1987, p. 37) ressalta a articulação do conhecimento científico com o social, apontando para a necessidade de um “conhecimento prudente para uma vida decente”, sustentado em quatro proposições básicas: todo conhecimento científico natural é científico social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

*d) Currículo: formatos disciplinares e interdisciplinares*

A forma como uma proposta curricular é organizada ou estruturada revela uma fase anterior à sua construção que reflete todo um quadro de princípios filosóficos e epistemológicos.

Tradicionalmente, temos nos deparado com formas lineares de organização curricular nos cursos de formação de professores em nosso país, com predominância das estruturas montadas a partir de disciplinas, o que tem sido alvo de críticas por parte de alguns autores, a exemplo de Bernstein (1989),

quando denomina esta modalidade curricular do tipo “coleção”. A crítica não se restringe exclusivamente à forma, mas sobretudo às suas conseqüências sobre o pensar e o fazer pedagógicos, que acabam por dicotomizar os currículos em duas facetas: trabalho manual e trabalho intelectual. Numa outra perspectiva, a idéia de uma estrutura curricular global tem por princípio a integração desejável entre os diferentes campos do conhecimento e o fazer pedagógico dos seus profissionais.

Do exposto, depreende-se que duas dimensões configuram, notadamente, o processo integrador da proposta curricular global: os conceitos que sustentam o cabedal teórico a ser trabalhado e a metodologia compatível com a operacionalização do mesmo. Essa postura é basilar de todo procedimento científico e não pode ser desconsiderada ao se construir uma proposta de organização curricular. Nesse sentido, romper com a estrutura curricular baseada em disciplinas autônomas é propor uma ação docente integrada, não feudalizada; é abrir mão do espaço individual para compor o coletivo, pois a ação do grupo fala mais alto, sendo este o nosso maior desafio.

### **Convergências, surpresas, mudanças e inovações**

Os dados da pesquisa foram organizados a partir da leitura dos documentos das propostas dos cursos e das entrevistas com os coordenadores, tendo como foco aspectos relacionados à inovação e à formação de professores. Nesse sentido, nossa reflexão é decorrente das crises que se apresentam hoje no cotidiano das universidades, as quais enfrentam problemas em utilizar, adequadamente, os meios disponíveis para desenvolver propostas definidas no projeto institucional.

Um dos desdobramentos concernentes à preocupação das instituições pesquisadas em torno da formação do profissional da educação diz respeito ao perfil profissional, que não é visto apenas como uma descrição de competências e habilidades, mas como uma compreensão da identidade profissional historicamente construída. Os perfis encontrados são os seguintes:

a) Profissional da educação: profissional multiquificado. A proposta da Instituição A (1998, p. 2) referente ao perfil do pedagogo concebe esse profissional como um licenciado capacitado para entender os novos parâmetros da cultura; compreender a dinâmica da realidade; identificar os processos pedagógicos que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas, nos movimentos sociais; equacionar os fundamentos das políticas públicas; contribuir para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional; assumir

o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade.

Do ponto de vista dos avanços inovadores, pudemos perceber que a formação desejada vai além da qualificação técnica e do fortalecimento de uma identidade prática que habilite o egresso de Pedagogia a se inserir no campo de trabalho, não simplificando, assim, as finalidades sociais da Universidade.

b) Profissional da educação: articulador e organizador do processo político-pedagógico. A formação do profissional da educação é compreendida como uma preparação capaz de formar um profissional da educação competente, “que conhece e reconhece o espaço escolar em sua totalidade, como articulador e organizador do processo político-pedagógico escolar, no bojo de uma sociedade perpassada por novos paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais” (Instituição B, 1997).

O campo de atuação centra-se no espaço escolar em sua totalidade, enfatizando na formação a docência como base da identidade profissional, exige um trabalho mais articulado entre a Universidade e a escola, de modo a esclarecer o papel do profissional da educação e a relevância da formação frente à rede escolar.

c) Profissional da educação: profissional articulado com professores de outros campos. A espinha dorsal do curso é a docência, cujo ponto de partida visa delinear um perfil profissional que, permanentemente, busque novos conhecimentos, articulando teoria e prática. Fazer da escola um espaço de problematização da própria prática docente é uma forma de reconhecer e discutir as contradições, tensões e relações de poder.

A proposta defende a formação de um profissional da educação-pesquisador da própria prática e consciente de sua responsabilidade social, instituindo a idéia de vinculação da Pedagogia com as áreas de Geografia, Letras e Matemática. Persegue um perfil de profissional da educação articulado com professores para outros campos científicos, com uma base pedagógica comum com posterior ramificação para áreas específicas. Cabe ressaltar que a proposta visa atender professores leigos, atuantes nos sistemas municipal e estadual.

A proposta possui avanços indiscutíveis, como oportunizar aos alunos atividades culturais que lhes são de difícil acesso, a exemplo de cinema, teatro, dança, música erudita, exposição de artes, entre outras. Além disto, amplia a base pedagógica dos licenciados em Geografia, Letras e Matemática. Se por um lado há o reconhecimento de tais avanços, por outro cabe destacar o fato de que o curso de Pedagogia pode fragilizar-se, na medida em que a formação do

profissional da educação pode não ter a consistência pedagógica que concorra para o alcance do perfil desejado.

d) Profissional da educação: educador-popular. A proposta enfatiza a formação de um profissional da educação-docente engajado em comunidades de assentamentos rurais, o que revela a importância de se conceber a formação tendo por referência o contexto sócio-econômico-político, as políticas de formação de magistério, os sistemas de ensino, as escolas, os espaços sociais educativos não escolares e a comunidade, todos compreendidos como totalidades complexas, conflituosas, contraditórias e em constante processo de transformação.

A estrutura curricular do curso é orientada pela idéia de atuar junto a assentamentos de reforma agrária, atendendo a demanda do setor de educação do Movimento dos Sem Terra (MST). O curso de Pedagogia está estruturado em núcleos de estudos básicos, pedagógicos e específicos (Ciências, Língua Portuguesa e Estudos Sociais).

A questão central neste tipo de proposta curricular é identificar a posição da Pedagogia diante de uma formação específica conjugada com outras licenciaturas. Nesse sentido há um esvaziamento da teoria pedagógica, pois o estudo da Pedagogia não dá conta da especificidade do fenômeno educativo. Se a Pedagogia, ficar subsumida diante dos demais conteúdos e práticas executadas, a denominada formação básica obrigatória não ultrapassa uma dada formação pedagógica, que, a rigor, deve ser cumprida por toda e qualquer proposta curricular do professor da educação básica.

Vale destacar, nessa proposta, a idéia de formação de professores marcada

“pelo compromisso social buscando respostas aos problemas e dialogando com diversos segmentos da sociedade em que se insere, tais como agricultores, empresários, trabalhadores urbanos, indígenas, movimentos sociais, etc. destacando-se, neste processo, seu trabalho com educação popular” (Instituição D, 1987, p. 37).

e) Profissional da educação: professor em exercício. O curso de Pedagogia propõe como metas habilitar, em nível superior, os professores em exercício nas séries iniciais das escolas públicas, e promover a formação inicial dos referidos professores dar-se-á sob a forma de educação à distância (Instituição E, 1998, p. 2).

Não se pode negar o mérito e a ousadia dessas duas grandes metas propostas pela instituição, mas a nossa reflexão nos adverte para os riscos de metas de natureza quantitativa em detrimento dos aspectos qualitativos, o que pode se constituir em uma fragilidade sobre a prática sem propostas similares que têm por objeto a formação do profissional da educação. Soma-se a isto o fato de se tratar de formação inicial e, portanto, de graduação, à distância e em serviço.

A estrutura do curso prevê a organização de seus espaços e conteúdos curriculares, a partir dos conhecimentos, que são classificados em gerais e específicos. Três grandes núcleos de estudo retratam iniciativas de ruptura da estrutura tradicional de caráter disciplinar, buscando aglutinar interdisciplinarmente áreas de conhecimentos correlatos.

A proposta realmente aponta para aspectos inovadores embrionários diante do cenário nacional, quando indica a inserção do aluno no campo de trabalho desde o início do curso, e finaliza a integralização curricular com um trabalho final de curso, que representa a análise de base científica que o aluno deve ser capaz de estabelecer ao longo da formação de nível superior, principalmente por se tratar da riqueza das diversas temáticas que envolvem o fenômeno educativo.

f) Profissional da educação: intelectual consciente. A ênfase da proposta recai na formação comum e múltipla, exigindo do profissional da educação uma sólida base teórica e sua relação com a prática pedagógica, acenando para a ruptura com a mera transmissão de conteúdos.

O campo de atuação do profissional da educação se amplia do espaço escolar para diferentes instituições que desenvolvam processos educativos em seus programas de formação. Para atender a esta diversidade, o curso define uma formação *comum e múltipla*, levando-se em conta as peculiaridades dos alunos que já atuam como profissionais da educação, que em sua maioria são professores do Ensino Fundamental. Três dimensões caracterizam a formação *comum e múltipla* do profissional da educação, são elas: *profissional, epistemológica e política*.

A inserção do aluno na prática pedagógica dá-se desde o início do curso. O chamado estágio supervisionado é re-significado na medida em que é integrado à formação em pesquisa, principalmente por se tratar de grande número de alunos que já são profissionais em efetivo exercício do magistério nas redes de ensino. A estrutura curricular também incorpora a participação dos alunos em diversas atividades culturais, de modo a melhor qualificar o seu processo formativo para além dos espaços escolares e dos conhecimentos que já trazem.

A partir dos eixos norteadores, que dizem respeito à “relação teoria/prática, fundamentação teórica, compromisso social com a democratização da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar e fundamentalmente construção social da individualidade” (Instituição F, 1994, p. 15), pretende-se formar o profissional da educação multiquificado, com possibilidades de atuação nas seguintes áreas de trabalho: Disciplinas Pedagógicas do Magistério do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Administração Educacional, Supervisão Educacional e Orientação Educacional, tendo a docência como base da formação.

Há uma organicidade entre as dimensões *profissional, epistemológica e política* com a proposta de formação do profissional da educação multiquificado, que, além de elencar disciplinas coerentes com a denominada formação *comum e múltipla*, cria espaços de costura acadêmica entre a teoria e a prática sem dicotimizá-las.

Em síntese, uma análise dos perfis profissionais delineados nas propostas de Curso de Pedagogia nos possibilitou perceber aspectos inovadores, como, por exemplo, a preocupação em formar profissionais da educação e professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Eles não se circunscrevem apenas às necessidades provisórias e imediatas do mercado de trabalho, embora não possam desconsiderá-las. A preocupação determinante é construir um referencial teórico-prático, cientificamente consistente, que possibilite ao futuro profissional uma atuação competente e comprometida com a escola e a sociedade. Por outro lado pudemos também perceber que a formação não se resume apenas à qualificação técnica e ao fortalecimento de uma identidade prática que habilite o egresso de Pedagogia a se inserir no campo de trabalho, simplificando, assim, as finalidades sociais da Universidade.

Entendemos também que é positivo o princípio da docência como base da identidade profissional, seja no âmbito da educação formal ou não formal, em função das características de cada universidade pesquisada, direcionada para determinados campos de atuação.

Todos os seis cursos pesquisados formam o professor, revelando duas tendências: a primeira, voltada para a formação de professores em exercício e outros sujeitos que ainda não estejam engajados no mercado de trabalho; a segunda, com a intenção de formar o professor para uma ação educativa mais abrangente e em contextos educacionais formais, não formais e informais, não necessariamente vinculados à escola.

No que se refere à organização curricular, constata-se a inserção do aluno na prática pedagógica desde o início do curso, sendo o estágio supervisionado integrado à formação em pesquisa, principalmente por se tratar de uma clientela com um grande número de alunos que já são profissionais em efetivo exercício do magistério. Além disso, na maioria das instituições pesquisadas, o curso possibilita ao aluno espaços curriculares não-disciplinares que dinamizam o processo formativo a partir de seminários, oficinas e atividades de pesquisa e prática pedagógica. A forte ênfase no campo da pesquisa e do fazer pedagógico constituiu-se no fio condutor e articulador entre a teoria e a prática, buscando romper com a fragmentação que usualmente se faz entre elas.

## Dialogando com os interlocutores

As entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos investigados revelaram importantes dados para uma melhor compreensão das propostas analisadas. Esses dados foram organizados tendo como referência as indagações norteadoras da pesquisa, anteriormente apresentadas.

a) Conceito de inovação. Para três dos interlocutores, está presente a idéia de inovação como mudança e não como ruptura, na medida em que a ênfase recai sobre a reorganização do currículo, a partir da introdução de novas disciplinas ou de recursos tecnológicos na proposta curricular.

Porém, ao posicionar-se em relação ao conceito de inovação, o interlocutor da Universidade “E” ressalta que a inovação não deve ser encarada meramente como um processo formal, mas fundamentalmente de posturas, concepções e práticas, estando relacionada, em termos mais amplos, a um processo de transformação da sociedade. Seu depoimento deixa transparecer a idéia de que é preciso muito cuidado com a concepção de inovação, evitando-se “ficar no tecnicismo da inovação, sendo preciso analisar qual o papel da instituição formadora”.

b) Diferenças inovadoras presentes nas propostas analisadas. Alguns interlocutores revelaram pouca atenção com o modo como se produz o conhecimento nos cursos de formação. Por outro lado, há que se reconhecer uma certa dose de “audácia” e “ousadia” das iniciativas das universidades pesquisadas, ao proporem alternativas que agregassem novos valores ao processo de formação docente, mesmo considerando todas as limitações e fragilidades que suas propostas curriculares venham a apresentar. Essa compreensão torna-se mais clara se considerarmos que a maioria das propostas foi gestada em um momento anterior à aprovação da Lei 9.394/96, instrumento legal que apresentou ao País novos referenciais para a organização das licenciaturas e, conseqüentemente, para a formação dos docentes no País.

c) Mecanismos inibidores e propulsores do processo de inovação. Para a coordenação da Instituição “A”, o principal elemento inibidor do processo de inovação no espaço universitário é “a polarização das posições sobre o(s) caminho(s) curricular(es) em jogo, polarização que trava e inibe os movimentos e as novas idéias dos professores e estudantes envolvidos no processo e que compõem um curso, um colegiado, uma faculdade/centro”.

Numa outra direção, o interlocutor da Universidade “B” enfatiza que a departamentalização criou – e tem criado – diversos problemas a um trabalho de caráter mais interdisciplinar e à superação de conteúdos e posturas cristalizadas. A departamentalização continua a interferir significativamente na organização do trabalho pedagógico, fragmentando-o e criando ou reforçando

hierarquias no saber, dificultando, no processo de formação docente, a compreensão das interfaces entre o senso comum e o saber científico, na perspectiva apontada por Santos (1989).

Para o interlocutor da Universidade “C”, um dos elementos inibidores do processo de inovação é a rotatividade freqüente das coordenações que iniciam uma proposta de trabalho e que, antes mesmo de verem os frutos do seu trabalho aparecerem, são substituídas, fato que gera descontinuidade para a mesma. Por sua vez, o interlocutor da Universidade “E” avalia que os elementos inibidores são aqueles tidos como “clássicos”, mas que podem ser superados, como, por exemplo, as dificuldades de repor professores que se aposentam, as poucas vagas disponíveis no quadro de professores e as restrições orçamentárias.

Quanto aos mecanismos propulsores do processo de inovação, a coordenação da Universidade “A” entende que os três principais são os seguintes: *“a realidade do campo profissional; as exigências que vão se colocando para a profissionalização dos sujeitos em formação e o envolvimento de professores e estudantes e sua motivação para a mudança, o que poderíamos denominar de condições objetivas e subjetivas”*. Na perspectiva da coordenação da Universidade “C”, o processo de avaliação permanente constitui um elemento propulsor importante da inovação em construção.

Para o interlocutor da Universidade “E”, os elementos propulsores estão relacionados à *“vontade de boa parte da comunidade acadêmica em avançar teórica e politicamente, no sentido de garantir uma formação de qualidade comprometida com as novas necessidades dos profissionais da educação competentes e engajados com o processo de transformação social”*.

d) Processo de construção da inovação. A coordenação da Universidade “A” percebe o processo de construção da inovação como algo em que os sujeitos contam e partem de concepções prévias que são desconstruídas na trajetória da mudança. Acrescenta, ainda, que o receio do novo, *“a incerteza do futuro e o risco do não-emprego se potencializam nesses processos, correndo o risco de se sobreporem a toda iniciativa mais positiva e à vontade de mudar”*.

O interlocutor da Universidade “B”, por sua vez, enfatiza que esse processo é de caráter histórico, demandando tempo e a construção de uma nova hegemonia engajada e ressonante com as necessidades de superação das velhas e, às vezes, antigas práticas sociais e educacionais. A partir dessa compreensão, explicita que as mudanças deverão vir de dentro para fora e não o contrário.

e) Surgimento da inovação nas licenciaturas investigadas. Mas, como surgiu a inovação em cada um dos cursos investigados? Em relação a essa indagação, o interlocutor da Universidade “A” declara que a inovação surgiu no curso por ele coordenado com a *“introdução da bimestralidade, propiciando a concentração*

dos estudantes em disciplinas de 8 horas semanais, ao invés de 4 horas (...) a superação da fragmentação das habilitações da Pedagogia - especialmente Administração e Supervisão”. Ressalta também, neste contexto, a instalação de um Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas à Educação, com computadores, scanner e impressora a laser. O conjunto de tais medidas revela uma compreensão notadamente voltada para a concepção de inovação centrada na forma e não na ruptura epistemológica.

Quanto à percepção da Pedagogia como ciência que tem a prática educativa como objeto de estudo e de investigação, percebe-se uma certa fragilidade nessa direção, uma vez que a dimensão estruturante que ela tem sobre a educação ainda não é captada com muita clareza pelos cursos investigados, seja em nível de sua organização curricular, seja em nível do próprio discurso veiculado pelos seus coordenadores. Nessa perspectiva, entendemos ser preciso que os cursos analisados procurem avançar na concepção de que a Pedagogia, ao tomar como ponto de partida e de chegada de suas investigações o ato educativo, assegura sua legitimidade como “ciência da prática educativa”.

### **Conclusão**

A pesquisa possibilitou a construção de análises envolvendo repetições, mudanças e rupturas. Os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia alicerçam-se nos pressupostos que vêm sendo discutidos e assumidos pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, as propostas evidenciam as seguintes concepções:

- a educação é uma prática social complexa, que envolve o domínio de determinado conteúdo científico, técnico e pedagógico, que, por sua vez, se traduz num compromisso ético e político com a transformação social e a população como um todo. Relacionar as bases teóricas com as evidências da prática é o que assegura uma compreensão mais profunda de educação, que consiste no processo de produção, assimilação e socialização do conhecimento, de modo a desvelar o essencial do aparente, objetivando uma conscientização dos seus agentes, por meio da participação democrática. Nesse sentido, os princípios que nortearam as reformulações refletem o comprometimento com a inovação da escola pública e a socialização do conhecimento;

- o campo epistemológico da Pedagogia não é explicitado nas propostas, embora tenha sido possível, em duas delas, detectar a preocupação em apresentar as disciplinas Epistemologia das Ciências da Educação e Introdução à Pedagogia. A natureza e a especificidade do conhecimento pedagógico não ocupam centralidade nas propostas, visto que o conceito de Pedagogia implícito apresenta limitações de fundo teórico e conceitual, ao tomá-la apenas em sua dimensão

metodológica. Essa postura faz com que o estatuto de cientificidade da Pedagogia não seja o fio condutor do processo formativo do profissional da educação;

- o profissional da educação é concebido como um licenciado que tem a docência como base da formação, concebendo o magistério como gerador das demais áreas de atuação, com sólida formação teórica, que considera a prática social concreta como objeto dessa formação. A relação teoria-prática permeia o curso como um todo, sendo a prática pedagógica profissional instância permanente e sistemática na formação do futuro profissional da educação e referência para a organização curricular;

- as propostas curriculares são diversificadas e compromissadas com a qualidade social da educação, revelando convergência do trabalho docente e da pesquisa como princípios formadores, perspectiva que leva cada uma das propostas a buscar alternativas voltadas para o contexto social local e global. Dois cursos têm como horizonte a busca da qualificação em nível superior do professor em exercício e os demais trabalham com a formação pré-serviço;

- a prática pedagógica é concebida como componente curricular que permeia todo o processo de formação, imprimindo ao curso um caráter articulador entre a teoria-prática e rompendo com a fragmentação que usualmente se faz entre elas. A prática pedagógica profissional é instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro profissional da educação e referência para a organização curricular, sendo a prática pedagógica tomada como objeto de formação teórico-prática;

- a atuação profissional atinge o conjunto de instituições socialmente responsáveis pelo processo educativo, desde aquelas encarregadas de conceber e decidir políticas públicas, até a sua menor unidade, como, por exemplo, a escola em suas múltiplas dimensões. Nessa ótica, é possível afirmar a preocupação com a atuação do profissional da educação para além da sala de aula, ou seja, no interior de movimentos sociais, entidades assistenciais, sindicais, centro e instituições de ações comunitárias que vêm desenvolvendo experiências alternativas como meio de suprir as necessidades de educação da maior parte da população, objeto primordial do processo educativo. Daí, a necessidade de um profissional da educação capaz de analisar acuradamente a realidade, resolver problemas e tomar decisões.

Esses achados nos levam a assinalar o que caracteriza um processo de formação como inovador, permitindo vislumbrar o embrião de possíveis rupturas. Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que as propostas emergiram do interior e das bases das instituições, pressupondo que aqueles que concebem, executam e avaliam a inovação não se restringem a simples executores ou receptores; ao contrário são considerados protagonistas do processo. A inovação

não é um processo simples, de fácil adoção, mas uma tarefa complexa, em que os processos interpretativos são uma constante. Isso faz com que a inovação seja uma atividade epistemologicamente necessária, socialmente útil e, finalmente, enriquecedora do ponto de vista profissional e pessoal.

Entretanto, apesar dos avanços já registrados, pudemos identificar algumas construções que indicaram a manutenção de formatos restritos e repetitivos sem avançar nas questões de fundo. A repetição se faz presente na organização curricular a partir dos referenciais de currículo tipo “coleção”, com forte ênfase na estrutura disciplinar, mesmo que o referencial teórico das propostas aponte para outros tipos de organização, como, por exemplo, a idéia de um currículo centrado em eixos e núcleos temáticos, ficando restrito à intencionalidade.

Outro aspecto que vale considerar é a descentralização do enfoque da Pedagogia como Ciência da Educação para questões metodológicas do curso, em detrimento de suas dimensões filosóficas, epistemológicas e científicas. Tal aspecto acaba por reduzir a Pedagogia à prática de ensino, descaracterizando, também, o seu campo investigativo. Há, portanto, um esvaziamento da teoria pedagógica.

Mesmo assim, cabe reconhecer a importância de alguns avanços que se expressam nas finalidades do trabalho pedagógico e suas relações com o contexto social de maneira reflexiva, entremeada por diálogo e discussões. Ensaios de ruptura estão presentes, se considerarmos como cisão no modo de compreender a formação e analisar seus fundamentos teórico-práticos.

Finalmente, há de se pensar que a Pedagogia ainda necessita construir novos caminhos e superar as suas ambigüidades e indefinições, as quais têm dificultado o desenvolvimento do seu campo epistemológico e a definição da identidade do profissional da educação.

Como profissional da educação, vivemos, a exemplo do que nos diz Lispector (1998), a harmonia secreta da desarmonia, desejando não o que está feito, mas o que tortuosamente ainda se faz. É fundamental que pensemos o que é Pedagogia, não como mero verniz de inovação ou uma inovação técnica, mas, ao contrário, uma inovação edificante com bases epistemológicas assentadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente.

## Referências

- ANFOPE. *Documento gerador do VIII Encontro Nacional*. Goiânia: 1996 (mimeo).
- ARDOÍNO, J. A identidade das ciências da educação. In: *Pratiques de formation: analyses*. s.l.; 1981. Trad. de Rogério de Andrade Córdova. abr. 1998. Faculdade de Educação/UnB (mimeo). p. 86-94.
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1989.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CANÁRIO, Rui. A inovação como processo permanente. *Revista Educação*. Faculdade de Ciências. Lisboa, v. 1, n. 2, p. 17-22, 1987.

DIAS de CARVALHO, A. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1988.

ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Editora Porto, 1992.

FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Unicamp, 1994. Tese de livre docência.

LEITE, Denise B. C. et al. Universidade futurante: inovações entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (Orgs.). *A universidade futurante – produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 21-37.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os profissionais da educação darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*, p. 107-134. São Paulo: Cortez, 1996

\_\_\_\_\_. Educação, pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Didática e formação de professores – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, p. 77-129. São Paulo: Cortez: 1997.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARQUES, Mário O. *A formação dos profissionais da educação*. Unijuí: Ijuí, 1992.

MAZZOTTI, Tarso B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*, p. 13-37. São Paulo: Cortez, 1996.

MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*, p.71-106. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, p. 19-76. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Afrontamento, 1987.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas e utopias*. Campinas: Papirus, 1997.

Recebido em: 09.04.2001

Aceito em: 05.07.2001