POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i3.13032

Renata Greco de Oliveira*

Berenice Lurdes Borssoi**

Maria Elly Herz Genro***

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. regreco@gmail.com

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. bereborssoi@bol.com.br

*** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. mariaellyh8@gmail.com

Resumo: A política educacional para formação de educadores no Brasil é normatizada por diretrizes curriculares e vem sendo influenciada por propostas educativas de organismos internacionais. Preocupadas com a educação para cidadania voltamos nossos estudos para a formação política do educador, mais especificamente no curso de Pedagogia. Nosso objetivo é refletir sobre a formação do pedagogo a partir da análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de Pedagogia, buscando articular com a possibilidade de uma formação política na universidade. Iniciamos este artigo discutindo a responsabilidade social da universidade em formar o profissional crítico e político, fundamentados em Sobrinho (2005) e Santos (2005). O sentido da política e da ação e constituição do sujeito político foi articulado a partir do pensamento de Arendt (1990, 1998, 2008, 2009) e Novaes (2007). Essa sustentação teórica nos permitiu apresentar os resultados da análise das DCN's. O estudo indica algumas contradições que permeiam o Ensino Superior. Um dos aspectos diz respeito à fragilidade da formação política pedagógica, outro, refere-se à universidade, que mesmo *instituída* por normas, se produz também como sujeito coletivo *instituinte*.

Palavras-chave: Universidade. Diretrizes curriculares. Sujeito político. Pedagogo.

ABSTRACT: POLICIES FOR EDUCATION AND TRAINING POLICY: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR THE COURSE PEDAGOGY.

The educational policy for teacher education in Brazil is normalized by curriculum guidelines and has been influenced by educational proposals of international organizations. Concerned with the education for citizenship our studies were turn to the political education of educators, specifically in pedagogy courses. Our goal is to discuss the formation of the educator through a documentary analysis of the Pedagogy National Curriculum Guidelines (DCN's), seeking to articulate the possibility of a political education in college. We began this article discussing the social responsibility the university to educate the professional politically and critically, based in Sobrinho (2005) and Santos (2005). The direction of politics and action and political constitution of the subject was articulated from the thoughts of Arendt (1990, 1998, 2008, 2009) and Novaes (2007). This theoretical framework allows us to present the results of the analysis of DCN's. The study indicates some contradictions that permeate higher education. One of the aspects concerns the fragility of pedagogical political education another refers to the university, even established by rules norms, is also produced as an instituting collective subject.

Keywords: University. Curriculum guidelines. Political subject. Teacher.

Introdução

Educar para a cidadania não é prioridade pedagógica somente da Educação Básica, o Ensino superior também tem, entre outras, a função de oferecer formação política a seus estudantes. Dentre os diversos profissionais que se formam na universidade brasileira estão os educadores que atuarão na escola básica com educação para cidadania. Preocupa-nos, então, a graduação desses profissionais, situando nesta o

início do ciclo de constituição dos jovens brasileiros enquanto sujeitos políticos.

O processo de profissionalização dos educadores no Brasil é normatizado por diretrizes curriculares nacionais gerais, e também por diretrizes específicas de cada licenciatura, que têm como um de seus pressupostos as propostas de Educação desenvolvidas por

agências multilaterais como UNESCO¹, OCDE², Banco Mundial³ e OMC⁴. Dentre as licenciaturas interessa-nos particularmente o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo enquanto sujeito político. A organização curricular do curso, e as políticas e fundamentos que movimentam o currículo proposto, gozam de certa autonomia na universidade brasileira, que, no entanto, é regida por dispositivos legais. Nosso estudo pretende, então, refletir sobre a formação do pedagogo a partir do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de Pedagogia em consonância com a possibilidade de uma formação política na universidade. Destacamos aspectos que contribuem para a formação política dos pedagogos e considerações sobre o que nos pareceu preterido pelos documentos analisados.

As diretrizes trazem significativas contribuições em socialização e sociedade, algumas indicações sobre ética, democracia e cidadania, e escassas referências à política. Revelam, contudo certo esquecimento ou ausência em seu texto de elementos que tratassem diretamente da formação política de professores.

Este esquecimento é possivelmente reflexo da forma como o termo 'política' é concebido (ou esvaziado) social e culturalmente. Novaes (2007) evidencia alguns indícios do esquecimento da política, e acreditamos que isto se reflete também na formação universitária. Dentre eles destacamos a privatização da vida que tece o individualismo, esvazia o convívio social, impulsiona o consumo desenfreado e abre as portas para que os organismos internacionais controlem e regulem a economia mundial e as transformações tecnológicas, incidindo na concepção de educação e nos processos formativos. Tudo isso somado ao enfraquecimento da esfera pública e do debate político, naturaliza os processos sociais, dificultando assim, experiências coletivas e individuais que promovam a transformação.

As políticas públicas balizadas pelo paradigma neoliberal⁵ evidenciam, como aponta Peroni (2009), o esvaziamento do conteúdo da democracia, a separação entre econômico e político, perda de discussões das políticas como materialização de direitos sociais, etc. Essas políticas priorizam concepções pedagógicas das agências multilaterais que defendem a educação por competências e habilidades. Esse conceito, competência, não é novo, afirma Kuenzer (2001), tem papel central nas políticas educacionais desde a consolidação da LDB 9.394/96, representando a posição de Governo, na qual instituições de ensino e suas práticas foram sendo ajustadas a essa concepção. A qualificação em competências surge nos anos 70 em âmbito do taylorismo/fordismo como modo de organizar e gerir a vida social e produtiva, pela divisão social e técnica do trabalho baseada na parcelarização, que com o tempo foi ganhando outros sentidos (idem). O conceito de competência "[...] se aproxima do saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticos laborais [...]", sendo um discurso sedutor aos poucos coloca o professor sem referência para participar de debates e para refletir sobre suas práticas (KUENZER, 2001, p. 1).

Acreditamos na importância em discutir as políticas fundamentadas na pedagogia da competência, não como um problema a ser combatido, tão pouco como um aspecto central do ensino. Competências e habilidades enquanto fins da educação básica remetem ao caráter utilitário da escola tecnicista e imprimem maior fragilidade na constituição do sujeito político. Além disso, o modelo tecnicista de educação dificulta ao professor uma leitura crítica e política de sua própria condição docente. A licenciatura que habilita o pedagogo é espaço tanto de construção de competências quanto de formação política de educadores. O desafio da universidade é viabilizar propostas que atendam às DCN's do curso sem, contudo, perder-se do sentido público e político que a instituiu. Ela:

[...] pode ser direcionada a criar e ampliar as possibilidades de formação dos sujeitos políticos e democráticos. A instituição educacional deve ir além de apenas cumprir seu papel de instrumentalizar

¹ Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura.

² Organização internacional e intergovernamental dos países mais industrializados da economia do mercado.

³ Agência internacional que financia projetos na educação, em diversos países, entre outros, com objetivo de desenvolvimento e erradicação da pobreza.

⁴ Organização Mundial do Comércio – organização internacional que discute normas sobre o comércio entre as nações.

⁵ Movimento político e econômico capitalista, adotado pelos conservadores a partir de 1970, propagado pelas organizações multilaterais. Defende a não participação do Estado na economia, o livre mercado, como garantia de crescimento e desenvolvimento social/econômico do país. (MORAES, 2001).

estes indivíduos em uma educação técnica e formal que enfatiza, unicamente, o conhecimento científico. (GENRO; CRUZ; ZIRGER, 2010, p. 4).

A universidade sempre esteve conectada aos interesses do sistema educacional como um todo, ou seja, articulada à construção do projeto de país, ao projeto nacional – à cidadania (SANTOS, 2005).

Desafio para a universidade: a reinvenção do sujeito político

Para Sobrinho (2005) um dos principais desafios da universidade hoje é corresponder às necessidades de democratização e à revolução técnico-científica, tendo a globalização como pano de fundo. A discussão sobre universidade, ação docente e produção teórica não pode prescindir de reflexões sobre ética e cidadania. A formação de profissionais implica não somente em questões pedagógicas da docência no ensino superior, mas também em questões políticas dessa prática.

A questão da ética da educação superior – sejam as instituições mantidas com recursos do erário ou pela iniciativa privada – reside no sentido público e social de suas funções. A formação, além de capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida, significa também a promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania. A formação, razão essencial da educação, constitui-se pela relação que os indivíduos mantêm entre si, mediados pelo conhecimento e orientados por valores, que são patrimônios públicos. (SOBRINHO, 2005, p. 91-92).

Essas questões apontadas por Sobrinho, que dizem respeito à função social da universidade, mais especificamente aquilo que ela pode oferecer para a constituição do sujeito político, remetem a pensar também na identidade dos sujeitos que se constituem, e na própria identidade que assume a universidade, enquanto instância de Educação Superior. À sua identidade está também associada a sua autonomia e seu compromisso social com os contextos local e global. Identidades, tanto de indivíduos quanto de instituições, se constituem em uma rede de significações – a sociedade. Complexas, as redes sociais se articulam, em

arranjos e contradições que constituem outras redes numa teia que tece a ampla e diversificada malha global. Reinventar o sujeito político exige, da universidade, reinventar-se como instituição política, que ancora seu tripé de formação – ensino, pesquisa e extensão – no agir social, nas relações que articula nas redes e malhas sociais.

A origem do termo identidade alude à idéia de igualdade, de ‘mesma coisa’, enquanto socialmente, em termos contemporâneos, ‘identidade’ vem sendo usada como algo que marca diferenças, peculiaridades de grupos ou sujeitos que identificam. Mas, o que é *identificar* senão, *tornar idêntico*? Ou seria *significar atribuindo especificidades*? O documento de identidade traz como sua principal marca as impressões digitais daquele que identifica. Se a impressão digital é aquilo que possuímos de mais exclusivo, então a identidade não iguala, mas, diferencia. É no exercício de diferenciação que as identidades são atribuídas, não como diferenças, mas como singularidades constituídas no contexto das redes sociais, entre os pares que de alguma forma se identificam e vivem em comunidade. Assim como o documento de identidade, que se faz idêntico ao seu portador, ao mesmo tempo em que o distingue dos seus semelhantes.

Entendemos que a universidade brasileira se identifica, em maior ou menor grau, com os ideais e modelos da educação de influências culturais diversas: estadunidense, européia, afro e tupiniquim. Neste ‘caldo cultural’ estarão as diferenças que marcam as muitas identidades das instituições da Educação Superior no Brasil. Identidades que ainda se movem, se identificam e se distinguem, numa dinâmica constante e constituinte. Um sistema que ora reclama mais autonomia para as instituições, ora reclama maior influência do Estado na configuração de uma identidade que atribua sentido e unidade às diversas identidades dentro da extensão territorial do Brasil. Num sistema complexo e dinâmico a(s) identidade(s) se identificam e diferenciam, num misto mesmo do que a própria idéia de identidade pode oferecer: igualdade e diferença.

[...] a identidade de uma instituição, além de suas dimensões universais, se constrói também levando em conta as especificidades e demandas nacionais e regionais. A responsabilidade social há de ter em conta a pertinência, que, por sua vez, deve estar associada às bases telúricas em que uma instituição educativa se insere. (SOBRINHO, 2005, p. 93).

A responsabilidade social da universidade é defendida por Sobrinho (2005) e seus colaboradores, que trabalham com a ideia de pertinência e internacionalização para as instituições da América Latina e do Caribe. Sugerem que a 'pertinência' se consegue efetivamente na participação da instituição educativa na vida social, econômica e cultural da sociedade na qual se insere, em especial com a comunidade em seu entorno, sem jamais perder a perspectiva da universalidade. Esses autores pretendem apresentar um conceito de qualidade que se aplique aos objetivos de uma universidade, do ponto de vista do desenvolvimento humano e seu vínculo com 'pertinência' e responsabilidade social. Defendem uma globalização solidária que oportunize a integração entre instituições que contemplam a heterogeneidade da universidade latino-americana e caribenha, no intuito de partilhar o conhecimento como bem público da humanidade. Isso reforça a ideia de que a base do tripé de formação universitária – ensino, pesquisa e extensão – é o agir político, atendendo os interesses de justiça social, democracia e cidadania da coletividade.

A educação como um bem público não pode ser vista como algo global, no sentido econômico desenvolvimentista da globalização. Isto traria conseqüências indesejáveis para uma nação. A pretensão comercial sem compromisso com demandas sociais, de instituições transnacionais que com fins meramente lucrativos, se estabeleceriam nas nações em desenvolvimento, impondo sua lógica comercial e padrões de qualidade, em detrimento dos interesses locais e nacionais desses países e das comunidades onde poderiam se inserir, prevalecendo os interesses de mercado dos países mais desenvolvidos. O que Sobrinho (2005) defende são a soberania das nações e a autonomia das universidades dos países em desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento da economia global está vinculado ao crescimento econômico e progresso das bases de produção das riquezas materiais. Dentro dessa lógica neoliberal as agências multilaterais estabelecem propostas para a educação, com interesses mercadológicos.

A educação passa da classificação de uma política social para uma política econômica que precisa ser eficiente. Nesse caso não é

simplesmente o mercado que dita sua lógica, é a política estratégica do Estado que, na margem de opção que lhe resta, faz a escolha pela centralização e reforma efficientista e utilitária. Pretende garantir um desenvolvimento técnico e econômico, teoricamente útil à sociedade frente à desvalorização de processos decisórios mais democráticos e instigadores da participação política e da discussão sobre políticas acadêmicas. (CAREGNATO, 2004, p. 13).

Quando as propostas dessas agências definem a organização dos cursos, traz implicações políticas que atingem a soberania nacional. A imposição do mercado internacional acaba sendo atendida, refletindo a lógica das grandes empresas que dominam esse mercado. Não que esse mercado internacional não seja valioso, mas *quem* tem realmente esse acesso? *A quem* interessa? Que concepções de educação e formação se têm por trás dessa lógica? Vale observar que, a responsabilidade social praticada por essas empresas, em geral, servem de subterfúgio para aumentar lucros. Utilizam estratégias de marketing que despolitizam, tratam temáticas ambientais com superficialidade e estimulam o consumismo. Torna-se uma hegemonia⁶ mundial, que pressupõe a existência de algo como verdadeira que se naturaliza no pensar das pessoas desconsiderando suas especificidades, seus valores e atitudes. Essa realidade aumenta a responsabilidade social da universidade em contribuir para a politização dos sujeitos que atuam e interagem em seu espaço. É preciso se (re)organizar levando em consideração a realidade sociocultural a qual pertence, refletindo sobre seus significados e seu papel na construção do processo civilizatório nos contextos que se configuram na contemporaneidade.

As respostas às demandas sociais devem fundamentar-se na capacidade crítica e reflexiva dos acadêmicos, alunos e professores, pesquisadores, tendo autonomia para tomar decisões sobre a produção e apropriação de

⁶ O conceito de hegemonia no pensamento gramsciano é concebido enquanto direção e domínio, isto é, como conquista, através da persuasão e do consenso, não atuando apenas no âmbito econômico e político da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. A hegemonia é a capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social, não se restringindo ao aspecto político, mas compreendendo um fato cultural, moral, de concepção do mundo (APPLE, 1982, p. 14-15).

conhecimentos e contribuir substancialmente na base paradigmática das formas de pensar e atuar de governos, instituições e pessoas. O centro da ação social universitária são questões ambientais, problemas interculturais, paz, desenvolvimento sustentável, etc. É importante romper, com o modelo global vigente que vem agravando os desequilíbrios sociais e ambientais, pois o foco exclusivamente econômico ameaça a civilização humana (SOBRINHO, 2005).

Na busca por uma identidade, a universidade se apresenta como articuladora das dimensões universais, nacionais e regionais, atuando com responsabilidade social e pertinência no entorno dos espaços onde se encontra. Exercendo seu compromisso com a sociedade, a universidade oportuniza aos sujeitos que nela se inserem, a prática de cidadania, entendida aqui na proposta de cidadania democrática que busca na ética o respaldo para a ação social. Articulando ensino e pesquisa às atividades de ação social, a universidade se aproxima das possibilidades de sucesso no desafio que enfrenta: oferecer uma estrutura acadêmica favorável à formação do educador ético, crítico e comprometido com o mundo e com o agir social.

Formação política dos educadores: o pedagogo em foco

No Brasil, formação de pedagogos é também formação de professores. Diante da flexibilização afirmada pelas diretrizes, o curso de Pedagogia apresenta uma diversificação nas habilitações deste profissional: professor para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional e, em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos (CNE/CP nº. 1/2006). O pedagogo é também o gestor educacional, numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, e produtor-difusor do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (idem). Em síntese, quando nos referimos ao Pedagogo falamos do educador, do gestor, do pesquisador e principalmente do professor.

Questões históricas do currículo dos cursos de magistério – que ainda influenciam a concepção da formação de professores e pedagogos no Brasil hoje – denunciam diversas causas do que parece um esquecimento da

formação política dos educadores. Segundo Fernandes (1987) nos cursos de magistério da Escola Normal havia/há uma ênfase em disciplinas como Biologia Educacional, Psicologia Social, Sociologia Educacional, didáticas e metodologias diversas,

[...] e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacidade política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, mais acomodável e acomodado. (FERNANDES, 1987, p. 20).

Esse quadro nos parece um reflexo da própria condição dos novos contornos da política na contemporaneidade que parecem traçar seu esquecimento. Dentre os muitos aspectos que colaboram para o esquecimento da política, Chauí (2007) destaca a ação da economia no alargamento do espaço privado, processo que transforma a opinião pública em opinião sobre o consumo. Para Arendt (2008) algo que organiza e mantém um grupo de homens está desmoronando, fazendo com que estes se retirem à sua subjetividade, alienando-se do mundo e de sua própria singularidade, que só pode ser manifestada na relação com o outro, no espaço público. Se não há a conversação política, o debate, o espaço público para discutir o que é do político, perde-se o que é do agir e do coletivo, e as pessoas se fecham cada vez mais em suas ‘necessidades’ de labor, trabalho e consumismo.

Talvez seja o mesmo ‘novo mal-estar’ a que se refere Novaes (2007). Ele fala de um momento em que as técnicas e o consumo acabam por gerar novas relações de participação e cidadania, ainda inconcebíveis. As novas comunicações, cada dia mais disponíveis também às camadas populares, constituem-se em espaços virtuais cada vez mais acessíveis, com potencial democrático, porém ainda indefinidos, e que se mostram a princípio muito mais voltados ao plano do mercado do que do político. A velocidade da contínua produção de novos aparatos tecnológicos confere um espaço cada vez maior para que o cidadão seja antes um consumidor. Para Canclini (2008) hoje as relações políticas são lidas a partir de relações de consumo que instituem sentimentos de pertença

e identidade social e estabelecem grupos e organismos comunitários.

Arendt (1998) procura responder o que é e qual o sentido da política para refletir se esta ainda faz sentido diante das novas configurações que tem tomado as relações sociais. A autora define política como a ação que se dá na relação entre os homens e constrói e reconstrói o mundo compartilhado. Para ela, "A política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade *relativa* e em contrapartida às diferenças *relativas*." (ARENDR, 1998, p. 24) O sentido da política é cuidar do bem público, daquilo que é interesse da coletividade, na sua diversidade – o mundo.

A política configura-se a partir do dissenso, da heterogeneidade estabelecida nas lutas e contradições sociais (NOVAES, 2007). Definir política a partir do dissenso requer compreender o significado da política como liberdade, defendido por Hannah Arendt (2009). Ela enfatiza que só existe liberdade na realização de projetos coletivos, ainda que esses sejam diferentes de projetos de indivíduos ou grupos sociais. E não se trata de chegar a um consenso, ou a uma espécie de média para evitar conflitos de interesses. O que está em jogo é a própria dimensão de nossa existência, não como sujeito, mas como indivíduo singular imerso no coletivo. Ao participar de um projeto comum, agimos no mundo, em uma amplitude que a esfera dos interesses privados não alcança. Só existe liberdade situada no contexto do espaço público. O mundo é objeto e cenário da liberdade humana, é ele o algo comum que dá sentido a existência dos indivíduos. E é agindo nesse mundo, em prol deste comum, que reforçamos o espaço compartilhado e nosso compromisso coletivo com ele. Em um mundo esfacelado, numa sociedade atomizada, de grupos isolados que não estabelecem o diálogo político, resta a cada um, ou cada grupo, apenas defender-se uns dos outros, destruindo nossa própria liberdade.

Apenas somos realmente livres quando agimos em prol da coletividade, partindo de nossa singularidade. Uma singularidade construída pelo milagre da renovação que representa cada ser humano que nasce. Essa relação indivíduo-sociedade, na constituição das singularidades, torna-nos complexos e contraditórios, em espaços conscientes e inconscientes da mente, onde paradigmas, sentimentos, pensamentos, ideologias e muitas outras formas de ser e saber, confluem, convivem, articulam-se voluntária e

involuntariamente, envolvem-se numa trama que constitui aquilo que muitas vezes chamamos sujeito. Indivíduo e sociedade se constituem mutuamente, e, portanto só podem ser compreendidos, em relação.

Assim, elementos pessoais, histórico-culturais e contextuais, em sinérgica interação, circunscrevem certas possibilidades de configuração da rede de significações e não outras. As pessoas, tanto crianças como adultos, no entanto, não são passivamente submetidas a essas circunscrições, negociando a cada momento, de maneira pessoal e única, as posições ou os papéis a serem atribuídos ou assumidos nas várias situações. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 18).

O que Arendt (2009) defende é que o novo, com suas possibilidades singulares, receba dos mais velhos o comprometimento com aquilo que pertence a todos. Os novos são capazes de intervir no mundo porque são livres; se por um lado nascem numa realidade já constituída, por outro, essa realidade está em constante processo e pode ser modificada pelo potencial do novo em promover inícios. É na noção de (re) começo, capacidade da espécie humana de renovar-se continuamente, com todas as possibilidades que esta encerra, que a política continua tendo sentido. Diante do 'novo' a educação tem duas funções em prol da liberdade singular de cada um: inserir esse 'novo' no mundo, e instruí-lo para que sua singularidade se desenvolva comprometida com a vida pública e tenha fundamentos para agir com liberdade. O educador, ao instruir e socializar o ser humano atende a um projeto social comum, configurando-se dessa forma também como um ser político. E como tal deve inserir-se no debate e compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, comprometendo-se com o mundo. Arendt (1990) é enfática ao afirmar que aquele que não se compromete com o mundo não deveria ser educador.

É nessa direção que caminha nossa preocupação com a formação política do pedagogo. Pois, a educação não é um empreendimento neutro, e pela própria natureza da instituição, o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político (APPLE, 1982). Por isso, defendemos uma formação para além da formação específica para que o educador possa olhar para os diversos

aspectos que interagem na educação, e se responsabilizar pela constituição humana e material desse mundo.

Fernandes (1987) discute a importância da formação política do professor e defende que ser cidadão é o principal elemento da condição docente. Alerta que é justamente na sala de aula que o professor deve ter uma postura de cidadania e não de uma suposta neutralidade política como já se reivindicou no passado da profissão. Quando o professor não atua como cidadão, com bases políticas, acaba favorecendo que se exerça sobre ele algum tipo de manipulação, seja ela totalitária ou de uma democracia neoliberal (FERNANDES, 1987, p. 22). Não apenas a formação inicial do professor poderia constituir elementos para sua politização, mas entram em jogo também as questões culturais e profissionais que se articulam aos saberes antes, durante e depois da graduação. A carreira docente vem sendo constantemente desvalorizada e isto terá implicações diretas nessa base crítica. Nesse sentido também Fernandes contribui dizendo sobre o desnivelamento da atividade docente:

[...] que é um desnivelamento profissional e também econômico e, sendo as duas coisas, acaba sendo cultural. O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo pra adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente. (FERNANDES, 1987, p. 20).

Sendo a educação uma ação que incide diretamente no coletivo, a prática de professores que não é apenas de ensino, mas é também de formação, tem conseqüências sociais e políticas em longo prazo e por isso exige que o educador tenha uma melhor inserção cultural e uma dimensão política. Quando pensamos na responsabilidade da universidade em oferecer essa formação política para o educador, duas questões se apresentam: Como a formação do pedagogo pode contribuir para seu comprometimento político? E o que estamos reivindicando quando defendemos uma formação política no curso de Pedagogia? No exercício de construção dessa definição, surgiram mais indagações questionando as possíveis referências e lugares dos quais se pensa a formação política de educadores:

- a partir das idéias de teóricos que suscitam essa formação?
- seria uma questão de engajamento político?

- a inserção de temáticas políticas garantiria a formação?

- ou seria o esforço conjunto do corpo docente e discente dos cursos de Pedagogia, em prol do agir e do falar dos sujeitos como preparação para a atuação e, para o debate na esfera pública?

Entendemos que todas estas considerações configuram experiências políticas na formação dos educadores, e constituem-se imprescindíveis na organização dos cursos de licenciatura. A universidade, enquanto espaço de formação do educador, ou mesmo os centros universitários e institutos de formação, configuram-se como ambiente para o debate e interação política. Dentre as maneiras de se materializar a formação política encontramos as atividades de ensino através de textos que tratam de discutir teoricamente, bem como pelas atividades desenvolvidas pelos projetos de pesquisas e/ou extensões, que busquem o compromisso com o social, humano e cultural. A universidade, em sua função social, não apenas proporciona a formação específica, técnica, mas a formação política, humana e ética. A formação universitária não prepara o profissional apenas para o trabalho, mas também para o agir na coletividade, potencializando uma formação humana que também é ética e política. O conceito de ética, no categorial filosófico, quer designar uma “[...] qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre se referindo.” (SEVERINO, 2006, p. 623). A formação para a ação enquanto expressão da singularidade, pautada na idéia de liberdade de Arendt, é que chamamos de formação política. Pensar a formação de um profissional nesse sentido significa oferecer a partir do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – conteúdos e práticas reflexivas que envolvam tanto a valorização do bem comum, o comprometimento com o mundo e o sentimento de uma identidade coletiva, quanto saberes voltados ao campo teórico da política. O *ensino* interdisciplinar na universidade pode oferecer sólida base científica e humanística, estudos específicos da ciência e do campo da política, propiciando nas disciplinas espaço para o debate, para identificar-se e comprometer-se com o mundo. A *extensão* reflete o comprometimento da universidade, sua pertinência e política de engajamento social. A *pesquisa* abre para a reflexão crítica e sistemática sobre a realidade natural e humana, pois toda a produção de

conhecimento traz conseqüências para a condição humana.

Essas questões não nos parecem claramente contempladas nas diretrizes curriculares nacionais, mas fragilmente pulverizadas em um discurso repetitivo que consolida ênfase na atuação social e ética do professor e não aborda diretamente a formação política que entendemos necessária.

Um olhar para as diretrizes: lacunas e possibilidades

A Resolução CNE/CP nº. 1/2006 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, e coloca os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem a serem observadas em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos do sistema e pelas instituições de educação superior (art. 1º). Ao ler este documento e também o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que o explicita em detalhes, focamos em aspectos referentes tanto à formação política quanto à formação de competências, a fim de detectar se alguma delas (e qual) é privilegiada na normatização do curso. Essas duas especificidades da formação docente – política e de competências – constituíram-se em nosso trabalho como ‘classes’ de análise. Após a leitura da resolução identificamos algumas categorias que, em maior ou menor grau, especificam e fazem parte ou da formação política ou da formação de competências: política, democracia, cidadania, sociedade e ética compõem o escopo da ‘formação política’; e os aspectos que se traduzem em habilidades, práticas, conhecimentos pedagógicos necessários à prática e funções que o pedagogo deverá estar apto a realizar, compõem o que chamamos de ‘formação de competências’.

Ainda que dados quantitativos não possam refletir a complexidade da discussão encerrada nos documentos, os números nos permitem inferir algumas considerações sobre o conteúdo desses. Apontam uma discrepância entre as somatórias de cada uma das classes na resolução. Enquanto a ‘formação política’ foi contabilizada em 27 incidências das categorias que lhe atribuímos, a ‘formação de competências’ aparece 42 vezes. Observamos que a categoria ‘sociedade’ reúne mais da metade das ocorrências em formação política. Embora a sociedade seja o lócus da política, as preocupações que o documento apresenta são

insuficientes como formação política de educadores.

No parecer, ao menos numericamente, parece haver uma inversão de prioridades: 89 incidências na classe ‘formação política’ e 76 em ‘formação de competências’. Duas questões aqui merecem destaque: a primeira é considerar o alto índice da categoria ‘sociedade’ também no parecer (55 incidências) – provocando um inchaço da classe de análise ‘formação política’. A segunda é que o parecer, ao buscar apresentar detalhes que explicitassem a resolução, conseguiu alcançar um tom mais político em seu texto, embora ainda com as mesmas lacunas das diretrizes.

A categoria ‘política/político’ aparece quatro vezes na resolução, em quatro diferentes sentidos. O mais significativo propõe que, entre outros campos do conhecimento a serem aplicados na educação, estude-se também o campo político. Outras duas ocorrências do termo ‘políticas’ referem-se à inclusão social em diversos aspectos, dentre eles também os políticos, que o educador deverá estar apto a promover. O último registro do termo diz respeito ao estudo de políticas públicas em educação. Já no parecer essa categoria tem dezesseis registros. Desses, seis referem-se a políticas públicas e/ou institucionais na educação (CNE/CP 5-2005: 02, 07, 08, 12 e 15) e três são referidas ao discutir a contribuição da educação escolar para superação de exclusões diversas, entre elas a política (idem: 06 e 09). De modo geral são as mesmas temáticas da resolução, mas o parecer traz algumas novidades que aproximam o texto do tom político que a formação de educadores exige: aborda atividades acadêmicas de caráter político (p. 05 e 12) e destaca a importância do estudante de pedagogia pesquisar, analisar e interpretar fundamentos políticos (p. 13).

Sobre democracia e cidadania os textos trazem poucas questões. O foco central dos documentos é a gestão democrática na escola. A cidadania ganha destaque no art. 3º (CNE/CP 1-2006) que afirma a função da escola em ‘promover a educação para e na cidadania’, embora o documento não discuta o que entende por ser cidadão. O termo volta a ser mencionado apenas mais uma vez como um entre outros tantos aspectos a serem relacionados com a educação.

Percebemos após os estudos das diretrizes que a formação por competências e habilidades é privilegiada. Os aspectos ‘políticos’ resumem-se

a menções superficiais e obscuras que não revelam muito sobre o que seria política, democracia, cidadania e ética e quais as implicações destas na formação e atuação docente. Dentre as categorias da 'formação política' destacamos a predominância das questões sociais, principalmente em termos de diversidade cultural e justiça social. São questões importantes que encerram contribuições significativas para a reflexão e atuação do educador, mas constituem apenas uma faceta da formação política.

No artigo 5º da resolução há uma relação de dezesseis itens para os quais o egresso de Pedagogia deverá estar apto. São competências e habilidades que o pedagogo deve ter tanto em sua atuação como docente, quanto, como gestor. Entretanto, essas competências não mostram explícita preocupação com uma educação para a cidadania definida com clareza. A formação política de pedagogos dilui-se entre os aspectos continuamente reforçados pelo documento: a inserção social da criança numa 'atmosfera' de respeito à diversidade. Ao contrário das categorias 'política – político', 'democracia – democratização', 'cidadania – cidadão' e 'ética', as competências, habilidades (também elencadas na categoria 'estar apto a'), práticas e os conhecimentos pedagógicos necessários à prática, são contemplados minuciosamente pela Resolução CNE/CP 1-2006.

Formação técnico-instrumental X formação política

O parágrafo 2 do art. 2º (Resolução CNE/CP nº. 1/2006) das diretrizes enfatiza a natureza teórico-prática do curso e a importância da investigação e da reflexão, definindo que o curso deve propiciar questões de caráter técnico pedagógico. A ênfase nesse caráter parece-nos remeter a uma pedagogia prática, a pedagogia do 'fazer', em detrimento do debate político-pedagógico. Em um texto que analisa as diretrizes do curso de Pedagogia, Franco (et al, 2007) também ressalta essas questões, iniciado com o movimento das "[...] 'escolas novas' e seu caráter ativista e individualista [...] desenvolve a experimentação escolar com o primado do 'fazer' e do papel do ambiente escolar, o que, de certa forma, desconecta a teorização pedagógica [...]" (FRANCO et al., 2007, p. 65).

Essas são as nossas preocupações com relação à formação do licenciado em pedagogia atualmente, que por sua vez, está voltada ao

'saber-fazer', com uma carência de teorização pedagógica que sustente o debate político. A formação se contenta em habilitar profissionais para 'resolver problemas' imediatos da realidade escolar, seja com o ensino e aprendizagem, seja com sua organização.

O imediatismo da aplicação do conhecimento escolar é uma concepção limitada e limitadora. A educação lida também com resultados em longo prazo, que dizem respeito a questões muito mais profundas da educação de uma pessoa do que aquilo que lhe é interessante no momento, e útil em curto prazo. Esta dinâmica de resultados rápidos cerceia a criatividade que a educação intenciona promover, pois oferece elementos escassos à formação cultural e política dos estudantes.

Ensinar apenas a aprender, sem oferecer um conteúdo a essa aprendizagem limita a pessoa àquilo que já é de seu próprio 'mundo', ou lhe permite pouca elasticidade de inserção social. Uma educação que se restringe ao que a criança deseja aprender reduz suas possibilidades de socialização, de articulação nas redes sociais, tão ricas ao processo de significações que nos constitui e imprime nossa forma de agir e compreender o mundo. Partilhar conhecimentos e saberes historicamente construídos pela humanidade, significa ampliar a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É perfeitamente possível trabalhar o conteúdo de forma mais prazerosa e, sobretudo crítico-reflexiva. A modernização não é excludente ao conteúdo, e sim aliada. Mesmo porque, retornar ao velho, segundo Arendt (1990) não é mais possível, nem desejável. Respeitar, utilizar e cuidar do *velho* não é estagnar a educação, mas sim, uma forma de ajudar o sujeito, ou quem está em processo educativo, a conhecer o mundo e comprometer-se com ele. Quando reivindicamos o retorno do conteúdo às escolas, não defendemos a memorização automática. Acreditamos nas possibilidades de educar pensando, entendendo os conteúdos como ferramentas para o pensamento, como fundamentos para constituir o sujeito político.

A organização curricular no Brasil hoje, e outros países latino-americanos, atende aos interesses do mercado capitalista, isto é, idealiza um sujeito que tenha habilidades e competências para a 'sociedade do futuro', capaz de atuar em grupos, resolver problemas e buscar o conhecimento que lhe interessa, decorrendo daí o esvaziamento do conteúdo na educação, para o qual alerta Arendt (1990). Se a educação não

apresenta o mundo para a criança, para que esta se identifique com ele e se comprometa quando adulta, não lhe oferece saberes, sobretudo históricos e clássicos, que vão muito além de seu interesse inicial, não irá preparar esse sujeito para a vida política (idem). Apresentar conhecimentos não é doutrinar a criança, tão pouco envolvê-la precocemente na esfera pública, o que para Arendt (1990) seria muito danoso, mas sim oferecer instrumentos para que participe e promova o debate político em seu futuro. Um futuro que é realmente 'seu', no sentido mais amplo, de um futuro que não se pode antecipar, mas que será construído, em articulação ao velho, pelos novos sujeitos na sua ação no espaço público. Ação que constitui para Arendt (1990) a legítima liberdade.

Esvaziar o conteúdo curricular induz à limitação da capacidade de pensar, de se posicionar como cidadão que quer um mundo, uma sociedade que se constitua democraticamente. Competências e habilidades são necessárias, desde que sejam elaboradas com a preocupação e compromisso com o social, o político, o cultural e o econômico. As diretrizes, tanto da Educação Básica quanto da formação de professores estão pautadas em política públicas internacionais. Essa internacionalização deu-se pela colaboração das agências multilaterais, pelo fluxo de pessoas e opiniões por meio de redes sociais, acadêmicas e políticas - fruto da revolução tecnológica e da redução do espaço e do tempo que possibilita mais contato entre acadêmicos, líderes políticos, e tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas (BEECH, 2009). O sentido do educar sustentado nos interesses de mercado encontram ressonâncias nas preocupações às vezes ingênuas de professores que, nessa mesma lógica, mas por motivos até mesmo contrários, reforçam a função da educação como uma capacitação profissional.

As agências multilaterais buscam um modelo universal de educação, a fim de consolidar um currículo centralizado em competências (comunicação, criatividade, flexibilidade, aprender a aprender, trabalho em equipe, resolução de problemas) que visam formar um sujeito qualificado para o mercado. Tanto a escola, como a universidade, acabam por se assentar na promoção de competências cognitivas e sociais. Parece-nos que a finalidade de promover conteúdos escolares e a formação do cidadão pleno para viver em sociedade, foi negligenciada.

Os currículos também são pensados numa coerência padronizada, fundamentados na formação de sujeitos comunicativos, criativos, flexíveis, que aprendam a aprender, que saibam trabalhar em equipe e principalmente que resolvam problemas, que estejam aptos ao mercado de trabalho. Com isso, a configuração dos sistemas educativos se altera em aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, ancorados por uma lógica mercadológica e capitalista. Assim, a noção de justiça social é mesclada e confundida com os princípios de eficácia que passam a orientar as políticas públicas para a educação (OLIVEIRA, 2007).

Para Dourado (2002), na prática, as políticas educacionais segmentam o ensino superior com bases nas propostas de tais agências e naturalizam esse campo como 'serviço', restringindo-o à função de ensino que acarreta uma mudança na função da universidade. Essa universidade "[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente [...]" (CHAUÍ apud DOURADO, 2002, p. 244-245). Quando não abre espaço ao debate político, a universidade não contribui na dimensão que lhe é possível com a formação política dos educadores. É no debate, nas conversas, nas trocas discursivas que Arendt (1990) chamou de senso comum, que nos tornamos mais humanos e mais políticos. A própria fala e expressão singular já é em si participação política. Nesse paradigma formativo o desenvolvimento de habilidades e competências, como aquelas associadas à comunicação social, por exemplo, se concretiza, quase que naturalmente, na própria dimensão da constituição do sujeito político.

Considerações finais

Ao não considerar essa dimensão da formação, as diretrizes para o curso de Pedagogia parecem atender a mesma lógica que as diretrizes da Educação Básica, que priorizam uma educação por competências, em consonância com as agências multilaterais como OCDE, UNESCO e o Banco Mundial. Embora apresentem diferentes propostas para a educação, essas agências também têm concepções semelhantes em algumas questões (BEECH, 2009). Destacamos a importância que

atribuem à noção de futuro, construída para balizar projetos pedagógicos, entendendo-o como 'a era da informação'. Essas agências acreditam num mundo de mudanças cada vez mais rápidas e permanentes, o que traz conseqüências para sua concepção de educação (idem). Além do currículo centrado nas competências assemelham-se ainda em relação à descentralização e autonomia escolar, a idéia de educação permanente, nos sistemas centralizados de avaliação do ensino e na defesa da profissionalização docente. Apesar de terem também seu lado bom, essas concepções têm como foco principal atender a um futuro mercado de trabalho.

Entretanto resta-nos perguntar: é possível realmente antever o futuro? Devemos pensar a educação com base em previsões prescritas? Arendt (1990) vai dizer que não. Para ela a imprevisibilidade da educação é exatamente onde reside a esperança. Justamente por não ser possível prever, é que a educação deve oferecer uma base teórica que instrumentalize o sujeito para agir (politicamente) no futuro, trazendo sempre o que é novo em cada ser.

O fato de o ser humano ter o dom da ação, no sentido de fazer um início, só pode significar que ele foge a qualquer previsibilidade; que, nesse caso, a própria imprevisibilidade tem uma certa probabilidade e que aquilo que 'racionalmente' não é de se esperar pode mesmo assim ser objeto da nossa esperança. (ARENDRT apud ALMEIDA, 2008, p. 471).

A formação de professores deve preocupar-se com um educador que prepare as crianças para agir livremente e não tencione condicioná-las a um futuro determinado. Por mais assustador que nos pareça o imprevisível, é nele que reside a esperança de que os novos possam fazer um mundo melhor.

Acreditamos que foi possível mostrar lacunas e possibilidades da formação política dos pedagogos, pautadas na organização dos cursos a partir das DCN's de Pedagogia. Não somos contra uma formação de competências e habilidades, apenas apontamos os riscos de se ter esses aspectos como o centro de uma proposta educativa, uma vez que a concepção político-econômica que sustenta essa proposta põe em risco a qualidade da formação humana, ética e política oferecida na universidade.

Nosso estudo apontou-nos ainda algumas contradições sintomáticas do Ensino Superior: por um lado a universidade é *instituída* por normativas e interferências de organismos multilaterais que influenciam na organização curricular pautada numa concepção de educação focada na perspectiva de futuro e preparação para o mercado de trabalho. Por outro lado, é *instituinte* no momento em que tem autonomia de possibilitar na matriz curricular contribuições para uma formação mais politizada. É na leitura e interpretação dos dispositivos legais e na concretização do projeto que cada universidade constrói que as normas ganham sentido e movimento, e os cursos de pedagogia poderão ou não contemplar amplamente a formação política dos educadores.

Referências

- ALMEIDA, V. S. de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDRT, H. A crise da educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05, de 13/12/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 91, p. 10, 15 mai. 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 91, p. 11, 16 mai. 2006.
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CAREGNATO, C. E. Ensino superior brasileiro e a relação entre público e privado: disputas históricas. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro Imagens da Educação, v. 1, n. 3, p. 65-76, 2011.

- de Ciências Sociais, 8., 2004, Coimbra.
Disponível em:
<<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CeliaCaregnato.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2011.
- CHAUÍ, M. O que é política. In: NOVAES, A. (Org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI D. B., MIRANDA H. T. de, MENEZES, L. C. de, FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- GENRO, M. E. H.; CRUZ, C. R. da; ZIRGER, J. **Universidade e formação dos sujeitos políticos**: possibilidades de fortalecimento da democracia. ENDIPE, 2010.
- KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, mai./ago. 2001.
- MORAES, R. **Neoliberalismo de onde vem para onde vai**. São Paulo: SENAC, 2001.
- NOVAES, A. Políticas do esquecimento. In: NOVAES, A. (Org.). **O Esquecimento da Política**. São Paulo: Agir, 2007, p. 09-26.
- OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Reestruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>.
- SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, set/dez, 2006.
- SOBRINHO, J. D. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- Recebido em 31 de março de 2011.
Aceito em 31 de maio de 2011.*
-
- OLIVEIRA, R. G. de.; BORSSOI, B. L.; GENRO, M. E. H. Imagens da Educação, v. 1, n. 3, p. 65-76, 2011.