

**PEDAGOGOS EM CRISE: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA\***

*Genes Jose de Moraes\*\**

**RESUMO:** Este estudo tem como eixo temático um olhar crítico e histórico voltado para a Pedagogia, bem como compreender o processo de formação do pedagogo e sua atuação profissional enquanto mediador do conhecimento na educação básica; analisar, também, as instituições de ensino superior e os docentes que nelas atuam na capacitação dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Visto que, a educação passa por constante transformação e os sujeitos nela envolvidos não acompanham estas mudanças, pois mantêm uma postura estática, de forma linear, arquitetada e uma alienação tão frequente como característica do ensino tradicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia. Crise. Formação.

---

**ABSTRACT:** This study has the main theme a critical eye and historical facing the pedagogy and understand the process of formation of the pedagogue and his professional work as a mediator of knowledge in basic education ; analyze, also , higher education institutions and teachers who work in them in the training of teachers of early childhood education and primary education in the early years . Since , education undergoes constant transformation and the subjects involved in it do not follow these changes , they maintain a static posture, linearly, architected and alienation as frequent as characteristic of traditional teaching .

**KEYWORDS:** Education. Crisis. Formation.

## **INTRODUÇÃO**

A Pedagogia tem conceitos diversificados na visão dos pesquisadores Gil (2005) e Libâneo (2007). Sua essência pauta pela construção de novos saberes de forma mediada, pois “ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” (LIBANÊO, 2007, p. 29-30). Por sua vez, Gil (2005) a define como Ciência que está para além do ensino exclusivo de crianças, “[...] por Pedagogia entende-se hoje o conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação tanto da criança quanto do adulto.” (GIL, 2005, p. 16). Posto que, por se tratar de método da mediação do conhecimento, pode ser aplicado ao sujeito em várias fases da vida, pois o homem é um ser cognicente, e a aprendizagem é característica inata ao seu desenvolvimento intelectual, assim, compete ao pedagogo mediar este processo.

---

\* Ensaio apresentado ao Instituto Superior de Educação, da Faculdade Alfredo Nasser, como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia, sob orientação do Prof. Ms. Lizandro Poletto.

\*\* Acadêmico do 8º período do curso de Pedagogia, do Instituto Superior de Educação, da Faculdade Alfredo Nasser, no semestre letivo 2013/1.

As instituições que formam pedagogos na modalidade superior devem pautar por um ensino inovador, pois “a universidade, pela sua origem, tem um compromisso com a transformação da sociedade, com o exercício da crítica livre, com a preservação do conhecimento, com a construção de um novo saber.” (FONTOURA, 2011, p. 156). Dado que, o conhecimento mediado nas academias seja capaz de transportar o acadêmico da consciência ingênua para a consciência crítica, independente e intelectual.

Mas não há convergência linear entre os teóricos, pois as universidades que formam pedagogos são conceituadas por Durhan (2008) como fábrica de maus professores, pois segundo a autora, “as Faculdades de Pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, que é entrar na sala de aula e ensinar a matéria”, onde há um distanciamento entre teoria e prática, bem como baixo senso de crítica dos novos professores. Então, como estes profissionais vão mediar um ensino de forma crítica visto que eles mesmos não são? Terão sérias dificuldades, uma vez que foram apenas condicionados, pois seus docentes não os provocaram pela busca de conhecimentos, mas preocuparam-se em exibir suas qualificações e titulações e, as aulas por eles ministradas eram com didática e metodologias inadequadas, o que os tornam passíveis de críticas, também.

Outro fator preocupante, são as extensões sem qualidade e sua posição espacial neste curso, conforme afirma Pereira (2006). “O estágio curricular, [...] está localizado no final dos cursos, geralmente no último período”, pois o tempo é insuficiente para preparar de fato a carreira dos professores, e os conteúdos que compõem a matriz curricular se limitam a poucos períodos de estudos, o que torna impossível uma aproximação concreta entre teoria e prática, pois falta a exploração da didática. De acordo com Pereira (2006) e Fontoura (2011) os estágios nem sempre acontecem de forma assistida pelos orientadores que passam os conteúdos da matriz curricular proposta sem a preocupação de provocar mudanças na vida dos educandos e, os acadêmicos preocupam-se apenas em cumprir carga horária dos estágios.

Além disso, a procura pelo Curso de Pedagogia tornou apenas um cumprimento, exigências legais e obrigações das leis educacionais, pois exigem esta titulação para o exercício da profissão, embora o acadêmico não alcance a formação necessária e completa, de forma satisfatória. Além disso, a grande procura pela formação continuada tem como viés a agregação de valores nos vencimentos, conforme está normatizada pelos sistemas de educação. Ao contrário disso, as formações e capacitações continuadas deveriam ampliar a percepção dos pedagogos para a sua função. Menezes (2009) critica esta visão equivocada do professor, ao afirmar que:

“Há também que investir na formação contínua, que, [...] pode possibilitar ao professor não apenas pelas atividades que visam à atualização científica dos conhecimentos específicos de sua área de estudo, mas também por aquelas que lhe propiciem desenvolver sua capacidade de intervenção em situações desconhecidas, reflexões sobre os conteúdos curriculares e como problematizar seu desenvolvimento.” (MENEZES, 2009, p. 217).

Para a autora, estas formações são possibilidades que o professor tem para agregar mais valores aos seus conhecimentos, por meio de um olhar multidisciplinar, mas tornaram apenas oportunidades de melhores remunerações, sem que isto reflita na qualidade de sua regência, com o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Ressaltamos que a formação docente deve ser uma práxis constante.

Com as contribuições dos teóricos, que pesquisam sobre a educação básica, é possível compreender que o ensino fundamental no sistema público brasileiro não está em sua melhor fase, dado que, alguns professores ainda perpetuam a prática tradicional de conteúdos permeados de informações e mitos, pois “[...] será mais tranquilo apegar-nos a velhas crenças do que abrir-nos a pensar e decidir o percurso a perfazer, as práticas a rever segundo coordenadas inseguras.” (ARROYO, 2000, p. 172). Além de aulas monótonas, que não transmitem conhecimentos que instiguem o aluno a compreender a situação atual e oferecer uma transformação, cuja preocupação com o ensinar está acima da aprendizagem. Pecam ainda, em interpretar os livros didáticos e as propostas curriculares como “dogmas pedagógicos” e sentem-se desconfortáveis quanto há necessidade de ir além destes recursos. É preciso sempre buscar novos caminhos.

É possível compreender, que alguns motivos desta crise pedagógica são reflexos da formação que o pedagogo recebeu na graduação, pois, o corpo docente que compõe o quadro de mediadores, nas Universidades, nem sempre são provocadores de reflexão, ao ponto de influenciar os acadêmicos à curiosidade pela busca de mais conhecimentos, por meio de leituras e pesquisas; não há esforço com o envolvimento crítico, questionador, pesquisador, reflexivo e filosófico. Assim, caminham para a passividade e alienação ideológica. Este comportamento “faz com que os pedagogos não sustentem a defesa teórica de sua área, enfraquecendo seu prestígio acadêmico.” (LIBÂNEO, 2007, p. 172).

As razões pela qual o tema foi escolhido estão vinculadas às constatações observadas na formação e ação dos pedagogos, que, na sua maioria, passam pelas instituições de ensino superior apenas para cumprir exigências de leis educacionais. Como sustentação desta tese, citamos os artigos 62 da LDB Lei 9394/96, onde constam que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, [...]

Compreende-se que estes acadêmicos não se empenham em sua formação, e com isto, são advertidos, “[...] educandos, não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética,” (FREIRE, 1999, p. 15), pois o conhecimento ora adquirido deve estar a serviço da alfabetização escolar e socialização e, não apenas, reforçar a subjetividade do sujeito. Deve manter uma postura acadêmica e profissional para aprender, internalizar e transmitir uma formação inovadora a cidadãos potenciais emergentes, e a desenvolver uma modalidade diferente de consciência, de forma crítica, reflexiva, participativa e independente, não alienada, passiva e ingênua.

Ressaltamos, ainda, que o reflexo desta crise pedagógica nem sempre é o financeiro conforme pesquisou Hengemühle (2007), ao afirmar que a questão salarial não é a principal causa desta crise, pois esta ocupa apenas o quinto lugar conforme relataram os professores que foram ouvidos, mas são os problemas de diversidade social os mais preocupantes, como familiar e estruturas de trabalho precário. O leitor poderá comprovar isto também em nossa pesquisa.

Entendemos que as contribuições e provocações abordadas pela temática, podem permeabilizar no processo ensino / aprendizagem, por meio de uma reflexão diretamente voltada para o papel da escola com seu trabalho, nas diferentes fases da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos inicial, com replanejamento da direção sob como conduzir o processo, a postura pedagógica de cada profissional, as atividades desenvolvidas, e se estas têm como foco um sujeito ativo em desenvolvimento, cuja aprendizagem chegue até o aluno de forma significativa. Isto, compete à escola, não apenas ensinar e avaliar o sujeito, mas avaliar a si mesma e verificar se as metodologias aplicadas estão de acordo com a realidade social do aluno, com o objetivo de alcançá-lo. Ela também “existe para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados,” (MANTOAN, 2006. p. 47.) pois se esperam que nestes ambientes passam todos os sujeitos em diferentes fases da vida e com deficiências diversas.

Com isto, o professor deve ser receptivo a desafios e provocações que o instigue e adquirir novas aprendizagens e estratégias de ensino; não promover segregação, bem como ignorar a curiosidade e a situação social dos educandos. Assim, alguns dos fracassos

escolares, como a evasão e repetência, além da crise pedagógica, poderão ser superados por meio da participação e cooperação mútua, entre instituição e seus alunos.

Ao discutir a temática no campo social, percebe-se que a sociedade civil e famílias com baixa escolarização tornaram-se impotentes e alienadas de forma ideológica, política e capitalista, mas tem o seu olhar voltado para a escola como possibilidade de superação diante do quadro caótico em que se encontram. Nesta perspectiva, Arroyo (2000) nos proporciona o seguinte entendimento quanto a este comportamento social:

Se perguntarmos às famílias pobres, excluídas, oprimidas, por que matriculam seus filhos na escola? Nos dirão: “para que não tenham uma vida tão aperreada quanto a vida da gente.” Há um sonho, recuperar ao menos nos filhos a humanidade não tida. (ARROYO, 2000. p. 62).

Pois mesmo com um conhecimento deficitário e leigo na discussão, estas famílias entendem que por meio da educação, será possível contribuir com a formação das futuras gerações, para ingressar e ocupar no mercado de trabalho, posições qualificadas e dignas de valorização, razão pela qual enviam seus filhos para os ambientes educacionais. Com isto, seu pensamento mesmo que de uma forma inconsciente e inata, está em conformidade com o artigo 2º da LDB 9394/96, onde constam que:

Artigo 2º - a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, é possível compreender que o pedagogo tem suas responsabilidades ampliadas neste processo de formação, pois sua função deve complementar o papel da família, e não se limita em apenas proporcionar e mediar um ambiente lúdico e de socialização ao educando, mas contribuir com sua preparação para a vida em sociedade, para que este possa viver de forma crítica e participativa, nos níveis de educação básica e superior, nas diferentes modalidades de ensino, no mercado de trabalho e em toda sua existência humana.

Dado a importância desta temática para a socialização do homem integral, sua gênese se confunde com a própria História, pois ao estudar a Pedagogia, a partir de uma perspectiva histórica, é possível compreender que sua origem e fundamentos estão interligados com as origens do próprio homem. Dado que “a educação é uma prática milenar, a escola, secular” (NADAL, 2009. p. 19). A princípio seu conceito não foi equacionado de forma uniforme e generalizado, pois haviam diferentes interpretações quanto ao seu significado, mas seu

desenvolvimento ocorreu de forma similar próximo da forma de educar que se faz na atualidade, o que oportunizou aos pesquisadores o estudo desta ação como uma teoria de ensino ou “ciência da educação das crianças.” (SAVIANI, 2008. p. 06).

Segundo Saviani (2008) a Pedagogia tem como percussores os povos gregos que, ao entenderem sua importância, delimitaram o seu conceito em partes: filosófica e empírica, o que demonstra pensamento racional e um olhar peculiar de tratar a educação como algo inerente à vida. Visto que, enquanto filosoficamente, o ensino deveria se fundamentar por meio de fins éticos, que seriam o guia que transportaria o sujeito ao mundo da educação, de forma mediada, por outro lado, o sentido empírico proporcionava uma educação com teoria e prática enquanto se ensinava.

Dado a sua importância, a Pedagogia como prática de ensino para a formação do indivíduo de forma intelectual, não se imergiu no tempo, mas perpetuou a todos os períodos espaciais protagonizados pelo homem, a partir da Idade Média, e se estendeu a diferentes impérios, renascimentos, reformas, revoluções, colonização e guerras de grandes e médias proporções. Na expansão marítima e domínio territorial que culminaram com nossa exploração pelos portugueses, o foco é desviado. Pois, na medida em que as conquistas eram realizadas, necessário era também a implantação de um modelo de educação, por ser o atual arcaico e deficitário, voltados para a exploração de riquezas naturais e expansão da fé cristã pela Igreja Católica.

Segundo Ribeiro (1995) a ampliação de território pelos navegadores europeus principalmente os povos espanhóis e portugueses, ocorreu graças a uma parceria entre a cruz e as armas, ou seja, Igreja e Estado, visto que ambos passavam por conflitos e ameaças pelos opositores em seus respectivos campos de domínios. Enquanto Portugal assistia de forma incômoda o crescimento e desenvolvimento de outros países concorrentes, a Igreja sofria o golpe por meio da Reforma Protestante, e como instrumento de resistência, elaborou a Contra Reforma. Pois, visualizava na colonização, campo fértil para disseminar e reforçar seus dogmas mediante a prática do ensino na modalidade religiosa, que, no Brasil, coube aos Jesuítas a partir de 1549 esta função de catequizar, como o primeiro modelo de educação na nova colônia, que emergiu em crises, que analisaremos adiante.

Quando falamos em crise na educação brasileira, não devemos associar apenas ao contexto atual, mas reportarmos ao período colonial, dado que a prática pedagógica teve como princípio um ensino de ordem religiosa, com distanciamento e inversão das metodologias utilizadas pelos povos gregos que tinham como princípio a formação do sujeito virtuoso e

questionador. Também estava cerceada com sérios problemas políticos e sociais, que ainda relutam em desafiar os sistemas de educação quanto à forma de ensinar na atualidade, conforme pontuou Saviani:

A problemática pedagógica se pôs, pelo menos desde a vinda dos jesuítas, 1549, dando origem a “pedagogia basílica” (1549-1599), à pedagogia do *Ratio Studiorum* (1599-1759) e a “pedagogia pombalina” (1759-1834)”. Mas em nenhuma dessas situações aparece o termo “pedagogia”. Este só irá manifestar-se após a independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Entendemos ser necessária uma análise breve, de cada princípio das concepções pedagógicas, abordada pelo autor sob o *locus* da educação na história brasileira. Inicialmente, foi implantado a “Pedagogia Basílica”, que tinha como princípio uma educação cristã para o fortalecimento da Igreja. Esta modalidade de ensino foi reforçada por meio de uma metodologia já praticada no velho continente, o *Ratio Studiorum*, pois era uma “base comum que serviria de suporte ao trabalho dos jesuítas”. (BORTOLOTTI, 2003). Por sua vez, a Pedagogia Pombalina tinha como princípio uma educação que “servisse aos interesses do Estado” e não a expansão da fé.

Mesmo que o conceito Pedagogia ainda não estivesse em voga neste período, sua intenção já era explorada, porém com outras finalidades, a expansão da religiosidade cristã pela Igreja Católica, com apoio do Estado. Parceria esta que prevaleceu de forma arbitrária até início do século XX. Portanto, foram quase cinco séculos com influência da Igreja na educação.

No Brasil, apenas em 1827 e, em meio a polêmicas, o termo Pedagogia nasceu a partir de um projeto do Cônego Januário da Cunha Barboza, que resultou em Lei das “Escolas de Primeiras Letras”, assim denominada Lei 15/10/1817. “Art. 1<sup>o</sup>: Haverão [sic] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos [...]”. (SAVIANI, 2008, p. 14).

Houve uma resistência por parte da oposição a este projeto, e como a situação educacional já era crítica, desencadeou também a primeira crise institucional na pedagogia brasileira, pois no entendimento dos opositores, o projeto deveria chamar “instrução pública” e não “guia de meninos”, ou seja, repudiava a forma de educação grega. O termo Pedagogia foi retirado da lei, e alterado o artigo citado para atender a incompreensão dos políticos que ostentavam o domínio do assunto.

Segundo Saviani (2008), a partir da aprovação do Ato Adicional de 1834, um momento importante para o país no campo político, teve reflexo também na educação, pois o mesmo tinha o poder de mudar tudo que até então fora determinado pela Constituição em vigor, e foram criadas novas escolas para a formação de professores, e desta vez, a Pedagogia reaparece, nos modelos europeus, conhecidas como modalidade de Escolas Normais. Isto foi fomentado para diferentes regiões do Brasil e este modelo sempre foi reformulado pelos constituintes.

Em 1939, com a promulgação do Decreto 1.190/39 que criava a Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro, cuja estrutura se fundamentou em quatro cursos, descritos nos artigos 1º alínea b e artigo 2º, onde constavam:

Artigo 1º alínea b: preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;  
Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro seções fundamentais, a saber:  
a) seção de Filosofia;  
b) seção de Ciências;  
c) seção de Letras;  
d) seção de Pedagogia.

Percebe-se que “o curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade”, (SAVIANI, 2008, p. 39), mas o pedagogo só poderia atuar apenas nas escolas normais, compreendidas como os anos iniciais da educação primária. É possível compreender que o referido curso estava em processo de estruturação e que ainda tinha pela frente importantes adequações por meio de leis educacionais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que regulamenta a Educação Escolar Nacional, dentre elas, a Lei 4.024/1961 que estava “preocupada com a autonomia do indivíduo”; a Lei nº. 5.692/1971 esta “tinha como objetivo contemplar as oportunidades educacionais” e a Lei nº 9394/1996 demonstra “mais preocupação com a formação de professores”. (MARINS, 2009, p. 222).

No governo de Getúlio, Vargas iniciou-se a construção de uma lei educacional que regulamentasse a educação no Brasil. Só treze anos após de elaboração e estudo, é que foi promulgada a primeira LDB brasileira, a Lei 4.024/1961, onde a formação e atuação do pedagogo mesmo que não fosse licenciado em instituto superior, passaram a ter reconhecimento para regência e direção por meio de qualificação, assim determinados nos artigos 34 e 52 desta lei:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Passados dez anos de vigência da primeira LDB brasileira, e no auge do sistema de governo liderado pelo Regime Militar, houve uma reformulação e imposição de uma nova lei que norteasse os rumos da educação no Brasil, na formação de professores que atuassem na educação básica nos anos iniciais; percebe-se a ausência de exigências destes profissionais de qualificação superior para atuação, conforme os artigos 30 e 77 e sua alíneas da Lei nº. 5.692/1971.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

Art. 77 Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

Nota-se que houve um paliativo por parte do governo em resolver o déficit de educadores da educação no ensino fundamental, e permitiram atribuições a mais a estes profissionais, que atuassem fora do contexto de sua formação, pois os professores dos anos iniciais poderiam atuar também em outras séries que não eram as específicas de sua área profissional. Para o Estado era um avanço, mas para os pedagogos e educação, um retrocesso sem precedente.

Finalmente, com o fim do Regime Militar, foi elaborada uma nova LDB, a Lei 9394/96, baseada em princípios liberais, onde a atuação do pedagogo é para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Básica e Gestão, e exige-se deste, formação em nível superior para os profissionais de educação que vão atuar no ensino fundamental assim expressa nos artigos 62 e 63 inciso I da referida lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Mas a crise pedagógica, ainda reluta em desafiar a qualidade do ensino no território brasileiro, a partir da formação e atuação dos pedagogos na prática pedagógica, concebida por um ciclo vicioso, pois é preocupante o número de acadêmicos que chegam às Universidades com sérias deficiências. Segundo Libâneo (2007), esta crise são reflexos da má gestão dos recursos e culminam com a diversidade cultural, onde “os resultados desse estado de coisas são desastrosos: baixo rendimento dos alunos, uma fraca assimilação de conteúdos e habilidade cognitivas/operativas, dificuldades crescentes na leitura e na escrita”. (LIBÂNEO. p. 173. 2007).

Assim, o pedagogo antes de ingressar nas instituições, teve uma formação deficitária na Educação Básica em geral, e poderá levar consigo estas deficiências para a regência na sala de aula. Esta deficiência podem ser reflexos do baixo nível de escolarização da família, pois “9,8% dos pais dos alunos dos cursos de Pedagogia são analfabetos e 54,7% não concluíram a 4ª série”. (ANTUNES, 2004, p. 23). Além disso, conforme o autor, o Censo da Educação Superior de 2003, constatou que, mas de 70% dos acadêmicos estavam matriculados em instituições de ensino superior privado, pois o ingresso nas universidades públicas ainda é excludente.

Diante desta perspectiva social e histórica, é possível compreender que a prática do ensino na atualidade e, principalmente a educacional, provocaria certo desconforto aos povos gregos, pois a essência desta, era a formação do homem integral, de forma questionadora, crítica, reflexiva e filosófica. Estes valores foram deteriorados e banalizados, e refletem diretamente na baixa qualidade da formação do professor e na sua prática de ensino, o que nos oportuniza a expor e discutir de forma crítica esta problemática com a contribuição dos teóricos, que se dedicam em buscar respostas aos questionamentos acerca da crise no ensino.

Percebe-se que a ação do pedagogo, o protagonista central destas discussões, é conceituada como ofício que ainda subsiste a história do tempo, precisa ser construída e reconstruída a cada dia, pois “a construção da identidade do(a) professor(a) passa ou é inseparável de processos culturais que são lentos, mas que têm de ser construídos”. (ARROYO, 2000, p. 193). Para o autor, esta formação deve ser lapidada de forma perene a fim de formar um profissional qualificado para o sucesso de sua profissão, na formação de sujeitos emergentes, entretanto, o que vivenciamos são explosões de Universidades rotuladas

como fábricas de titulação para atender a acordos políticos e neoliberais. Com isto, a crise persiste ...

Segundo Rosa (2010), a exigência de graduação para o exercício do ensino fundamental no Brasil é recente, pois o país assumiu compromissos internacionais a fim de diminuir, e se possível erradicar o analfabetismo e os altos índices de crianças fora da escola. Com isto, o ensino passou por mudanças para atender a estas exigências. Uma delas foi à capacitação dos profissionais em nível superior. Assim, houve um crescimento vertiginoso de instituições de graduação. A autora ressalta que o número de matrículas nestas instituições cresceram quase 200%, dos quais 74,9% estudam em academias de iniciativa privada. Diante destes dados, emerge o seguinte questionamento: Será que a qualidade do ensino nestes estabelecimentos cresceram na mesma proporção que os índices de matrículas? E as avaliações desses cursos conseguem conceitos no mínimo intermediários? Os últimos resultados do Enade que, também deixam ambiguidade quanto à sua credibilidade, mostra outras realidades.

A comprovação da fragilidade deste exame, principalmente nos cursos de Pedagogia, que é a temática norteadora deste ensaio, foi objeto de estudos e pesquisas desenvolvidas por Monroe & Ratier (2012), que mostram os resultados, por meio de percentuais, o baixo desempenho dos acadêmicos avaliados, em fase de conclusão, e chegaram ao seguinte objetivo com uma postura crítica:

Contestar as fragilidades do Enade, alegando que ele não mede com precisão o que se ensina e que suas questões estão mais próximas da realidade de ingressantes do que de concluintes. Mesmo tratando-se de um mecanismo imperfeito, o panorama delineado por ele é grave. Considerando apenas a avaliação de Pedagogia, 160 cursos - 14% do total - apresentam desempenho insuficiente (conceitos 1 e 2).

Estes nefastos resultados apenas reforçam a crise no ensino superior, pois “a universidade, por ser a principal instância formadora desses profissionais, inclusive de professores, passou a receber duras críticas pela sua insuficiência no cumprimento dessa função.” (PEREIRA, 2006, p. 35). Assim, compete ao acadêmico não esgotar esforços e buscar formação sólida para tornar um profissional qualificado, que faça diferença em sua atuação no mercado de trabalho, com postura ética, pois quando a discussão tem como foco a educação formal e intencional, as exigências são ampliadas.

Mas, como herdamos do colonialismo e regimes ditatoriais temas como repressão e passividade, a formação nas instituições superiores ainda mantém internalizado em seus ambientes estes resquícios. Este é o pensamento de Weissheimer (2005) ao afirmar que as

academias latinas tornaram-se um ambiente repressor pelas manifestações de um pensamento crítico, e o acadêmico podem conduzir esta repressão para a sua prática de ensino.

Nesta perspectiva, o autor (2005) ainda ressalta a passividade dos universitários diante desta situação crítica, como fieis seguidores deste monopólio do conhecimento, onde coíbe o pensamento crítico e inovador. Dado que nossas academias apenas dão continuidade ao processo de formação cognicente (aquisição de conhecimento) na mesma modalidade que os estudantes adquiriram, ao longo de sua formação na educação básica, com um conteúdo formatado, engessado e decorado sem, contudo, conhecer as regras do ensino. Isto tem contribuído com a estagnação dos resultados e o fraco desempenho dos alunos da educação fundamental, básica e no ensino superior, pois o professor teve uma formação com ranço do tradicionalismo, e seu trabalho é pautado com maior ênfase “no ensinar do que no aprender”. (MENEZES, 2009, p. 217).

## CONCLUSÃO

Será que todos estes problemas tão significativos referentes ao curso de Pedagogia por nós abordados, deixa a desejar somente pela presença do tradicionalismo? Ou haverá outros problemas?

Nesta perspectiva é possível compreender que professores contradizem o papel da escola que é proporcionar uma educação inovadora, libertadora e “contribuir no avanço da igualdade social de maneira mais decisiva.” (ARROYO, 2000, p. 186); “trabalhar com as relações interpessoais, pedagógicas e institucionais; capacitar as pessoas para o exercício da cidadania, [...] formar pessoas com pensamento autônomo” (FELDMANN, 2009, p. 79-80); “autonomia de forma responsável, pela aprendizagem dos alunos” (MARINS, 2009, p. 240); e “aluno escolarizado, educado”. (BRITO, 2009, p. 251). O leitor pode notar que o papel da escola está para além do ensinar o aluno a codificar e decodificar, conforme pontuou Ferreira (2004) ao citar Ferreira (1999) em dizer que “ler não é decifrar, escrever não é copiar”, pois esta ação é mais complexa, porém, possível, e esta complexidade poderá ser superada por meio da formação contínua, com ação pedagógica aplicada de forma profissional e competente.

Para esta discussão, destacamos ainda as contribuições de Caetano (2001) que faz severas críticas ao perfil do professor da pós-modernidade, por este não se envolver pedagogicamente com a prática do ensino / aprendizagem, e permitam que seus alunos cresçam apenas na seriação e não no conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Resiliência: construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. 2 ed. Petrópolis. Vozes. 2004
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre imagens e auto-imagens**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Ato Adicional de 1834. Disponível em: < <http://www.brasilecola.com/historiab/o-ato-adicional-1834.htm>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva. **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/arquivo/download?id\\_arquivo=24](http://www.anpuh.org/arquivo/download?id_arquivo=24)>. Acesso em: 05 dez. de 2012.
- BRASIL. Lei nº 4.024/1961. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l4024.htm>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei 5.692/1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm)>. Acesso em: 13 out. 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 out. 2012.
- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz. Cultura, clima e gestão escolar. In: FELDMANN, Maria Graziela (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac. 2009. p 243-251.
- CAETANO, Santa Inês Pavinato. Professor de língua e literatura: o que se espera desse profissional. In: FLORES, Onici Claro (Org). **Ensino de Língua e Literatura: Alternativas Metodológicas**. Canoas: ULBRA, 2001. p 13-22.
- Currículo em Debate – Goiás - sequências didáticas. Disponível em: <[http://www.general-files.com/download/g56b38cdbh32i0/caderno\\_6\\_2\\_3\\_Musica.pdf.html](http://www.general-files.com/download/g56b38cdbh32i0/caderno_6_2_3_Musica.pdf.html)>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 out. 2012.
- DURHAN, Eunice. **Fábrica de maus professores**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtm>>. Acesso em: 11 fev. 2013.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília Liber Livro. 2008.

FELDMANN, Maria Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. **In Formação de professores e escola na contemporaneidade.** (Org) Maria Graziela Feldmann. São Paulo: Senac. 2009. p 71-80.

FERREIRA, Anelise Barra. **Imagens para além do olhar:** escritas possíveis na escola especial. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10643>>. Acesso em: 17 fev 2013.

FERREIRA, Bruna Milene. Ofício do professor universitário: o ethos do mestre. **Revista Acadêmica UNIFAN**, Aparecida de Goiânia, ano 3, n. 4, p. 203-217, jan./ jun. 2006.

FONTOURA, Helena Amaral da. Construindo pontes entre a universidade e a escola básica. In: GARCIA, Maria Luiza e Alexandra (Org). **Diálogo e formação de professores.** Petrópolis: De Petrus et Alii. Faperj. 2011 p. 155-170.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GARCIA, Alexandra. Esboços e composições cotidianas: círculos políticos e matizes na formação de professores. In: GARCIA, Alexandra; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (Org) **Diálogo e formação de professores.** Petrópolis: De Petrus et Alii Faperj. 2011. p 37-57.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4 ed. São Paulo. Ed Atlas. 2005.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

Lei Escola das Primeiras Letras. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm)>. Acesso em: 29 set 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê.** 9 ed. São Paulo. Cortez. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo. Moderna. 2006.

MARINS, Hiloko Ogihara. Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação. Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor da escola. In: FELDMANN, Maria Graziela. (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac. 2009. p. 221-241.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, Maria Graziela. (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac. 2009. p. 201-219.

MONROE, Camila. RATIER, Rodrigo. **A fragilidade do cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil.** Disponível em: <<http://www://revistaescola.abril.com.br/formação/formacao-inicial/fragilidade-cursos-pedagogia-licenciaturas-brasil-graduacao-formacao-docente-546805.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão a luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Maria Graziela (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac. 2009. p 19-33.

**Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo. Ática. 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7 ed. São Paulo. Cortez e Autores Associados. 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) .> Acesso em: 16 fev. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47-66.

ROSA Sanny S. da. **O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1610/1610.pdf>> Acesso em: 16 out. 2012.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **A academia abomina a condição intelectual?** Disponível em: <<http://www.educacaocontemporanea.debates.com.br>>. Acesso em: 16 out. 2012.