

PEDAGOGIA, LICENCIATURAS E AS NOVAS DCN: CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA INCONCILIÁVEIS?

Mariana Lima Vilela¹

Resumo

O texto se propõe a desenvolver reflexões sobre aproximações e distanciamentos entre os cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas perante as exigências das novas DCN (Resolução CNE-CP nº 2/2015). A reflexão resgata reformas da primeira década dos anos 2000 e aspectos das diferentes histórias e trajetórias dos cursos que subjazem diferentes concepções de docência e de formação. Em diálogo com referências da Formação de Professores, levanta alguns elementos para se pensar sobre que desafios se colocam para instituições formadoras ao se pensar uma integração entre Pedagogia e demais Licenciaturas e em que medidas as novas DCN contribuem para avançar por uma maior integração ou contribuir para ampliar a fragmentação entre a Pedagogia e as demais Licenciaturas.

Palavras-chave: formação docente, pedagogia, licenciatura, diretrizes curriculares.

¹Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: m.limavilela@gmail.com

ANALYSING PEDAGOGY COURSES AND OTHER GRADUATION COURSES FOR SECONDARY TEACHERS IN FACE OF NEW NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR TEACHER EDUCATION (RESOLUTION CNE/CP 02/2015)

Abstract

The text proposes to develop reflections on the approximations and distances between the Pedagogy Courses and other Graduation Courses for secondary Teachers in face of the requirements of the new DCN (National curricular guidelines for teacher education - Resolution CNE-CP 2/2015). The reflection rescues curriculum reforms of the first decade of the 2000s and aspects of the different histories and trajectories of the courses that underlie different conceptions of teaching and training. In a dialogue with references of Teacher Training, it raises some elements to think about what are the challenges that are posed for training institutions when thinking about an integration between Pedagogy and other Courses and in which measures the new DCN contribute to progress towards greater integration or contribute to widen the historical fragmentation into Teacher's Education in its different levels of schooling.

Keywords: teacher education, pedagogy graduate course, curriculum, teacher training.

Introdução

Em julho de 2015 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) “para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Essa nova regulamentação estabelece o prazo de dois anos para que as instituições formadoras façam suas adequações curriculares no sentido de atender às diretrizes. Apesar das complexas relações que se tensionam entre o progressivo incremento de políticas de avaliação das IES (Instituições de Ensino Superior) e essas novas regulamentações, procuramos focalizar as potencialidades de revisão dos currículos que figuram nas universidades, como possibilidades de debate sobre concepções de formação docente. Entendemos que esse debate é uma via para a construção coletiva de um projeto de formação docente dentro das universidades que não necessariamente se dá como resposta obediente às DCN. Tampouco se dá como uma rejeição cega. Apostamos que o debate venha interpelar modelos curriculares vigentes, podendo transformá-los no sentido de fomentar políticas locais que valorizem o papel dos docentes que atuam nos cursos como atores sociais produtores – e não como reprodutores – de propostas curriculares.

Diferentes concepções de docência e de formação embutidas em projetos de educação para o país sempre estiveram em disputa nas políticas educacionais. Os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas apresentam diferentes histórias e trajetórias de construção e legitimação e nem sempre estiveram afinados entre si nos posicionamentos e nas respostas a regulamentações oficiais.

Esse texto se propõe a levantar algumas reflexões que dizem respeito a aproximações e distanciamentos entre os cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas perante as exigências das novas DCN, orientado pelas seguintes indagações: nas diferentes histórias e trajetórias dos cursos, subjazem diferentes concepções de docência e de formação? De que forma as regulamentações oficiais interpellam concepções de docência e formação na Pedagogia e nas demais

Licenciaturas? Como esses cursos vêm respondendo às regulamentações oficiais sobre formação? Que desafios se colocam para instituições formadoras ao se pensar uma integração entre Pedagogia e demais Licenciaturas? Isso seria viável? Em que aspectos as novas DCN contribuem para integrar ou para fragmentar as Licenciaturas e a Pedagogia?

Pedagogia e Licenciaturas nas reformas pós-LDB 9.394/96

Os cursos de Pedagogia atuais vieram se consolidando e se legitimando a partir de movimentos acadêmicos² em prol da valorização de uma concepção ampla de docência, que defende o professor como um Educador cuja formação enraíza-se nas ciências da educação. Essa concepção vem sendo construída em tensão permanente com as demandas das políticas educacionais, sobretudo de atendimento a uma ampliação da escolarização de forma acelerada.

Especialmente após a LDB nº 9.394/96 foi formulada uma série de regulamentações no escopo de uma reforma educacional nacional. Segundo Scheibe (2001), o ideário crítico sobre um projeto nacional de educação e formação docente foi respeitado na Constituição de 1988, mas alguns consensos foram ressignificados e traduzidos para outra lógica na LDB nº 9.394/96. As reformas educacionais que se sucederam à LDB de 1996 colocaram ênfase na competência profissional de forma acentuadamente pragmática na formação docente. No conjunto de reformas, essa perspectiva se materializou na criação dos ISE³ (Institutos Superiores de Educação) e na

²Diferentes entidades da área de educação, tais como Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, vêm historicamente construindo consensos e princípios que devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto no desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, quanto nas áreas específicas de conhecimento científico. Entre esses princípios destacam-se: a unidade entre teoria e prática, a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, o entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo orientador da formação. (DOURADO, 2015)

³Resolução CNE nº 1/1999. Cria os ISE (Institutos Superiores de Educação), retirando a formação da universidade e fragmentando ainda mais a formação e a profissão em diferentes níveis de escolaridade.

ênfase à dimensão prática da formação⁴ como salvadora dos problemas educacionais. A reforma se propôs a fortalecer o viés profissionalizante da formação em concorrência com a concepção ampla de docência, que vinha, historicamente, se consolidando na legitimação dos cursos de Pedagogia.

As principais críticas ao modelo da reforma levaram os educadores a debater concepções de formação docente, no sentido em que sintetiza o artigo de Veiga (2002), ao indagarem “Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?”. Os argumentos centrais que vieram a se contrapor ao referido modelo, caracterizado por um reducionismo da docência, sustentam-se no indesejado esvaziamento da pesquisa acadêmica, que passaria a se limitar ao trabalho pedagógico, nas linhas do professor pesquisador ou do professor reflexivo.⁵ Além disso, ascendeu nos debates acadêmicos um conjunto de críticas reativas às pedagogias por competências e avaliação de resultados que, nas duas últimas décadas, vêm se fortalecendo nas pesquisas educacionais. A ênfase na dimensão profissional da docência, que foi marcante nas reformas da virada do milênio, trazia retrocessos à luta de legitimação da Pedagogia. Esses retrocessos são marcados pela ameaça de dois caros princípios preconizados no percurso de legitimação da Pedagogia como curso superior de formação para o magistério de Educação Básica. O primeiro é a indissociabilidade entre pesquisa e ensino,⁶ o que, por conseguinte, abala o segundo, qual seja: a universidade como *locus* da formação docente. Nesse sentido, a afirmação de que a Pedagogia também é uma Licenciatura pode carregar esse esvaziamento da pesquisa e da formação na universidade, uma vez que essa disputa veio se dando também com os ISE, com o risco de se tornar um curso menos acadêmico, mais profissionalizante e, portanto, de menor *status* e suposta qualificação acadêmica.

⁴Parecer CNE nº 9/2001; Parecer CNE nº 28/2001; Resolução CNE nº 1/2002 e Resolução CNE nº 2/2002.

⁵Zeichner, 1995; Perrenoud, 2000; Schön, 2000; Tardif *et al.*, 1991; Tardif, 2002; Shulman, 1986. Pimenta & Ghedin, 2002.

⁶Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Entre outros aspectos, afirma a indissociabilidade entre Pesquisa e Ensino na formação docente. Pode ser interpretado como documento reativo à Resolução CNE nº 1/1999.

Embora interpeladas pela mesma reforma do início dos anos 2000, os cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas passaram por diferentes processos e desenvolveram diferentes respostas acadêmico-políticas no que diz respeito a reformulações curriculares. Guardadas as especificidades institucionais, a trajetória dos cursos de Licenciatura seguiu rumos diversos nas diferentes áreas do conhecimento e instituições.

Criados em nível superior na década de 1930, associados aos bacharelados nas áreas específicas do currículo do então ensino secundário, os cursos de Licenciatura surgem em uma perspectiva utilitária de atendimento a uma carência de professores para uma rede que se expandia aceleradamente. A concepção de formação nesse modelo inaugural pode ser sintetizada em uma perspectiva conteudista – de domínio de conhecimentos especializados –, combinada a uma formação pedagógica reduzida a finalidades técnico-aplicacionais, materializadas no chamado Modelo 3+1. Nesse modelo, a dimensão da formação docente figura como um “apêndice do bacharelado”.

As reformas pós-LDB nº 9.394/96, no que se refere às Licenciaturas, se deram em torno de uma suposta “superação” do tecnicismo, mas esvaziando a dimensão acadêmica da formação no que se refere tanto aos conteúdos específicos de referência, quanto às ciências da educação (ANDRADE *et al.*, 2004). As resoluções e os pareceres do CNE,⁷ publicados em 2001 e em 2002, tinham como principais aspectos: a) conferir identidade, integralidade e terminalidade próprias da licenciatura, qualificando o educador, sob pena de recair em uma desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão; b) dar uma concepção ampliada de prática – criando a chamada prática como componente curricular, distinguindo-se do estágio obrigatório; c) criar uma formação docente com ênfase na prática e em competências profissionais, com ampliação da carga horária de prática; d) provocar o esvaziamento das ciências da educação na formação de professores, reduzindo o pedagógico a uma dimensão profissional/prática.

⁷Parecer CNE nº 9/2001; Parecer CNE nº 28/2001; Resolução CNE nº 1/2002; e Resolução CNE nº

O caráter de valorização da dimensão prática, supostamente, contribui para superar a criticada insuficiência do Modelo “3+1”, cuja fragilidade reside na formação pedagógica como um mero apêndice dos conhecimentos específicos, sem integração entre os mesmos. A reforma do início dos anos 2000 veio, no bojo da legitimação dos cursos de Licenciatura, valorizar as especificidades da docência como atividade distinta da de pesquisadores de uma área específica (biólogos, historiadores, geógrafos, matemáticos etc.) e engendrou um crescente movimento de separação das Licenciaturas específicas dos cursos de Bacharelados. Esse processo contribuiu para que na última década se desenvolvessem as chamadas áreas de “Ensino de”, algumas delas em diálogo com a área de educação. Segundo Ayres (2005) a reforma colocou os cursos de formação diante de uma tensão entre matrizes curriculares com o desafio da construção de identidades próprias de Licenciatura, porém com o risco de esvaziar a formação específica.

Assim, a valorização da dimensão prática da formação, de um lado, desconsiderou um acúmulo de princípios de formação docente produzido historicamente na comunidade acadêmica de educação; de outro, essa mesma ênfase, na prática, contribuiu para que os cursos de Licenciatura fossem estimulados a se diferenciarem dos Bacharelados, conferindo peso à formação pedagógica, ainda que de forma reducionista, com um viés meramente prático/profissional. Nesse sentido, os caminhos dos cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas se afastam e se fragmentam. O encontro de uma formação cientificista das Licenciaturas – tradição do Modelo 3+1 – com a formação pedagógica deu-se pelo viés profissionalizante da docência. E nesse processo as Licenciaturas vêm se desenvolvendo e se consolidando na diferenciação em relação aos Bacharelados.

Nesse processo haveria se produzido um radical desencontro entre a luta da Pedagogia e os rumos que as Licenciaturas tomaram nas reformas da virada do milênio? A concepção de docência com uma ênfase na dimensão prática da formação é, ao mesmo tempo, aquilo que ameaça os consensos construídos historicamente pela

comunidade acadêmica de educação e o que sustenta a produção de uma identidade própria dos cursos de Licenciatura.

Parece que as reformas pós-LDB nº 9.394/96, nesse sentido, contribuíram para fragmentar a formação docente, dividindo a área de educação e a área de “Ensino de”. Cabe questionar se seriam essas concepções de docência inconciliáveis, pois uma se constitui e se consolida sobre bases que a outra questiona e combate. Mas uma das dimensões da docência – o enraizamento em uma formação teórica sólida nas ciências da educação – que permaneceu esvaziada não poderia ser uma via de conciliação entre essas concepções, sem que houvesse um aniquilamento da dimensão prática/profissional?

A partir da análise de Dourado (2015), é possível reconhecer que as novas DCN mantiveram vários aspectos das diretrizes de 2002, mas passaram a incorporar outros aspectos antes negligenciados. As alterações da regulamentação de 2015 trazem mudanças na concepção de docência, em relação às reformas pós-LDB?

DCN de 2002 e DCN de 2015: o que se mantém, o que se altera?

Uma síntese comparativa entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e de 2015, no que se refere à organização de carga horária, pode ser analisada na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Organização da carga horária dos cursos de formação inicial docente, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (Resolução CNE nº 2/2002) e de 2015 (Resolução CNE nº 2/2015)

Resolução CNE nº 2/2002 DCN de 2002	Resolução CNE nº 2/2015 DCN de 2015
400 h de PCC (prática como componente curricular) vivenciadas ao longo do curso	400 h de PCC (prática como componente curricular), distribuídas ao longo do processo formativo
400 h de ECS (estágio curricular supervisionado) a partir do início da segunda metade do curso	400 h de ECS (estágio curricular supervisionado), na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto da instituição
200 h para outras atividades acadêmico-científico-culturais	200 h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta resolução, por meio da iniciação científica, iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante com o projeto da instituição
1.800 h de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2.200 h dedicadas a atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12
LIBRAS obrigatória. Sem carga horária definida (Decreto nº 5.626/2005)	LIBRAS obrigatória. Sem carga horária definida (Decreto nº 5.626/2005)
TOTAL: 2.800 h em, no mínimo, 3 anos letivos	TOTAL: 3.200 h em, no mínimo, 8 semestres letivos

Em uma análise inicial, nota-se que, pelo menos estruturalmente, em termos de distribuição de carga horária, não houve grandes alterações nas DCN de 2015 em relação a 2002, exceto pelo acréscimo de horas entre os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que passaram de 1.800 para 2.200 horas. No entanto, no que se refere à qualidade dessas horas acrescidas, a resolução de 2015 coloca ênfase em conhecimentos das ciências da educação⁸ ao fazer referência aos incisos I e II do

⁸ I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo

artigo 12.

A alteração qualitativa referente aos conteúdos da formação também ocorre nas 200 horas de atividades de natureza acadêmico-científico-cultural; embora a quantidade de horas se mantenha, as DCN de 2015 buscam garantir a integração entre ensino, pesquisa e extensão ao qualificar as atividades do núcleo III, também no artigo 12.⁹

educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional. **II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:** a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo; d) aplicação, ao campo da educação, de contribuições de conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, entre outros.

⁹ **Núcleo III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:** a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b)

O artigo 12 das DCN de 2015 parece buscar suprir aquilo que faltou na reforma de 2002: o esvaziamento dos conhecimentos das ciências da educação e a fragmentação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, a concepção de docência das diretrizes de 2015 parece se afastar do criticado modelo das competências profissionais preconizado nas diretrizes de 2002.

O incremento de carga horária total, segundo essa concepção, deveria então incorporar a formação nas ciências da educação. Segundo Dourado (2015), as novas DCN têm como um de seus princípios a ênfase nas ciências da educação, ciências humanas e sociais na formação de todos os educadores, recuperando a dimensão do educador e ampliando a concepção de docência. Nessa concepção de docência são valorizados os seguintes elementos: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; direitos humanos, docência como processo pedagógico intencional; realidade concreta dos sujeitos e o currículo em uma perspectiva de construção de identidades socioculturais.

Há, porém, um aspecto que as novas DCN compartilham com a reforma de 2002: a ideia de que os cursos de Licenciatura avancem na construção de uma identidade própria em relação aos bacharelados. No entanto, a regulamentação de 2015 parece buscar a integração entre os componentes específicos e pedagógicos da formação em maior organicidade com as ciências da educação e não por meio das competências profissionais. Nesse sentido, a concepção de docência na nova regulamentação parece se ampliar em relação ao reducionismo pedagógico presente nos documentos oficiais do início dos anos 2000.

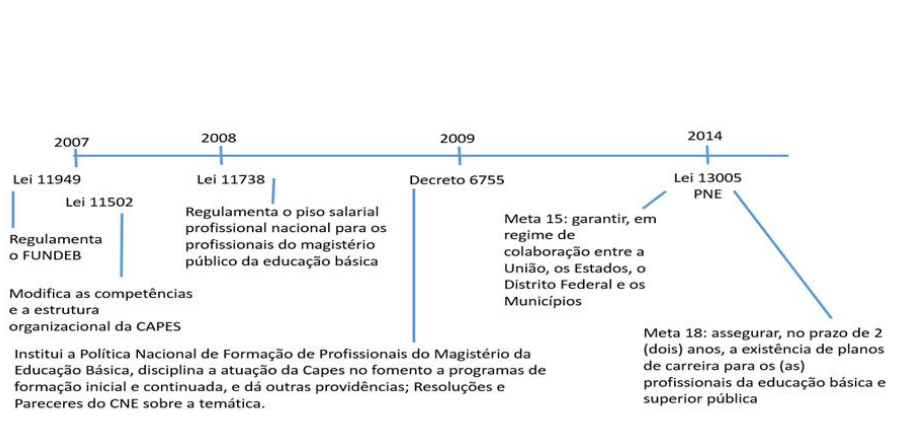
Uma diferença significativa que as DCN de 2015 apresentam em relação às de 2002 é a inclusão dos cursos de formação pedagógica para graduados; cursos de

atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

segunda licenciatura e formação continuada (incluindo pós-graduação) na sua regulamentação. Esse aspecto se deve ao processo de produção das novas DCN no âmbito da Comissão Bicameral do CNE (Conselho Nacional de Educação), buscando garantir organicidade das políticas para Educação Básica e Educação Superior.

Além disso, desde 2002 materializaram-se regulamentações de políticas educacionais que criaram espaços políticos de integração entre Educação Básica e Educação Superior nas instituições de formação de professores do país. Alguns marcos legais apontados por Dourado (2015) destacam-se na Figura 1, a seguir:

Figura 10 – Marcos legais após as DCN de 2002 que antecederam as DCN de 2015, de acordo com Dourado (2015)



Esse conjunto de regulamentações orientou a formulação das novas DCN, sobretudo ao buscar garantir integração entre formação inicial e continuada. Por outro lado, esse aspecto desloca a dimensão profissional da docência para a formação continuada, incorporando elementos da valorização do magistério de Educação Básica, tanto em relação aos planos de carreira e reivindicações salariais, quanto no que se refere a programas de iniciação à docência e extensão universitária que passam a ser estimulados na integração com as redes públicas de Educação Básica. A formação por competências durante a graduação está completamente ausente nos princípios da integração entre formação inicial e continuada. Segundo Dourado (2015), esta integração, nas novas DCN, deve ser parte dos Planos de Desenvolvimento Institucional

das IES. Nesse sentido, o próprio papel das universidades nas políticas locais de formação continuada de professores – incluindo a pós-graduação – é redesenhado e precisa ser debatido no interior das IES.

Por outro lado, a carência de docentes da Educação Básica para atendimento à expansão da escolarização parece pretender-se solucionada com a regulamentação de cursos de formação pedagógica para não graduados e de segunda licenciatura. Tendo como mais um dos seus princípios a formação inicial preferencialmente de modo presencial, o documento das novas DCN parece buscar compensar os riscos de precarização desse tipo de formação.

Concepções de docência inconciliáveis?

As novas diretrizes para formação docente mantêm a carga horária de prática de 800 horas da reforma de 2002 (incluindo o estágio e a prática como componente curricular), mas ampliam em 400 horas a formação científico-cultural. Ao fazer isso, ainda qualificam como deve ser essa parte da formação, dando ênfase às ciências humanas e sociais, bem como às ciências da educação. Seria possível admitir que as novas DCN são uma tentativa de conciliação possível entre diferentes concepções de docência? Estaria esse documento das novas DCN diminuindo os desencontros político-acadêmicos entre as concepções de docência dos cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas?

Em tempos de crescente desvalorização das ciências humanas e sociais em todas as áreas conhecimento e, em especial da educação, não seria esse um caminho comum necessário para a defesa de uma formação docente, capaz de produzir mais integrações e menos fragmentações sobre o que vem a ser a profissão docente? É viável tecer mais as singularidades comuns e menos as diferenças entre Pedagogia e Licenciaturas? É possível combater coletivamente o reducionismo da formação pedagógica como equivalente à competência profissional?

Pelo menos na letra da lei, as novas DCN nos deixam à vontade para tomar

esse caminho. No entanto, seria um tanto ingênuo conformar-se com a ideia de que, se está na lei, será fácil fazer valer essa concepção. Na verdade, antes é preciso compreender quais concepções de docência são defensáveis frente às novas DCN. É preciso lembrar que essa regulamentação não está descolada de outras políticas de avaliação das IES. E tampouco será meramente implementada, contando com a atual infraestrutura material e humana que vem sustentando configurações curriculares vigentes. Tais configurações não valorizam aquilo que se cobra com a nova regulamentação. É preciso refletir sobre as consequências do que Nunes (2000) aponta como “avanços legais e recuos pragmáticos”.

Por mais que a nova regulamentação aponte para conciliações entre concepções de docência historicamente opostas, isso não significa que as IES estarão livres de conflitos. Ao contrário, a intenção de se construírem projetos de formação docente em diálogo com o que se preconiza na legislação abre uma verdadeira arena de embates nas instituições formadoras. Nesse processo criam-se outras esferas de concepções que, na prática, se tornam inconciliáveis por motivos outros, de ordem local, institucional. Por isso tal arena é que deve ser o *locus* de construção de um projeto de formação, encontrando caminhos próprios de se conceber a docência.

Enfim, sem a pretensão de que concepções de docência sejam conciliáveis, colocam-se como perguntas iniciais para as arenas que venham a se criar nas IES, diante das novas DCN: Como integrar a dimensão pedagógica e as dimensões específicas da formação sem recair no reducionismo das competências profissionais? Como integrar políticas regionais locais com políticas institucionais, tendo como horizonte um projeto de formação docente gestado a partir do protagonismo dos formadores atuantes nas IES e nas redes da Educação Básica?

Referências

ANDRADE, E. P., FERREIRA, M. S., VILELA, M. L., AYRES, A. C. & SELLES, S. E. *A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa*. Ensino em Re-Vista, 12 (1): p. 7-19. 2004.

AYRES, A. C. *As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado*. In: MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. & AMORIM, A. C. R. (orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói, EdUFF: p. 182-197. 2005.

DOURADO, L. F. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Educ. Soc., Campinas, v.36, n.131, p. 299-324. 2015.

NUNES, C. *Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos*. Teias, n.1, p. 1-23. 2000.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 2002.

SCHEIBE, L. *A reforma como política educacional no campo da formação de professores – a perspectiva global e pragmática das atuais reformas*. In: LINHARES, C. & GARCIA, R. L. (orgs.). *Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente*. Rio de Janeiro, Ed. Ágora da Ilha: p. 65-82. 2001.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. *Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, n.5. Porto Alegre: p. 215-233. 1991.

VEIGA, I. P. A. *Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?* In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, São Paulo, Papirus: p. 65-93. 2002.

ZEICHNER, K. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote: p. 115-138. 1995.