

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DILEMAS DA ATUALIDADE

Mary Rosane Ceroni
maryrosane@mackenzie.com.br

Ingrid Hötte Ambrogi
1106896@mackenzie.com.br

Daniella Basso Batista Pinto
daniellabasso@gmail.com

Resumo

O presente estudo aborda a formação de professores no curso de Pedagogia e pretende, a partir de levantamento bibliográfico, discutir as consequências das políticas públicas através de suas regulamentações na atualidade. Essas implicações derivam das diretrizes de 1996, preconizadas a partir da LDB 9.394/96. No entanto, revelou-se uma dicotomia entre a qualidade na formação dos egressos do curso de Pedagogia e as tendências da “lei de mercado”, que buscou, especialmente nas instituições privadas encurtar a duração dos cursos de graduação da área educacional e atribuir a essa formação, essencialmente, a instrumentalização de práticas docentes. Portanto, o presente artigo reflete a pretensão de se estabelecer a necessária interatividade e conexão dinâmica, para viabilizar uma ação prospectiva que permita inferir com segurança sobre a formação de professores no Brasil.

Abstract

The present study concerns about the professors formation in the Pedagogy course. It intend to discuss, through bibliographical survey, the public politics consequences the public politics through it regulations in the present time. Those implications come from the 1996, standards praised from LDB 9.394/96. However, a dichotomy was revealed between quality in the formation of the Pedagogy course egresses and the trends of the “law of market”, which has demanded, specially, in the private institutions to shorten the graduation course length in the educational areal, attributing to this formation basically educational practices orchestration. Therefore, this article reflects the pretension of if establishing necessary interaction and dynamic connection between the dichotomy presented above in charge of making possible a prospective action which can assertively infer about the professors formation in Brazil.

Palavras-chave: formação de professores; curso de Pedagogia; diretrizes curriculares; políticas públicas.

Keywords: professors formation; pedagogy curricular course; curricular standards; public politics.

Educação superior na sociedade contemporânea

A sociedade contemporânea tornou-se permeável à imprevisibilidade decorrente das mudanças desencadeadas pelo processo de globalização, que, igualmente, impacta a esfera acadêmica, como um efeito do que ocorre fora desta.

O delineamento dessas tendências vem se configurando desde o início da década de 1990, em que estudiosos têm demonstrado de maneira incisiva preocupação maior com a avaliação da qualidade do ensino superior, o que tem exigido da universidade a revisão do seu papel enquanto formadora de profissionais que a frequentam em diferentes modalidades de seus cursos.

Uma das balizas lançadas sobre os novos contornos que se prenunciavam foi realizada na Conferência Mundial para o Ensino Superior (1999), e o documento de orientação apontou para a mudança e o desenvolvimento nesse nível de ensino, que, perante as grandes tendências mundiais, caracterizadas por uma série de processos convergentes e, por vezes, contraditórios (globalização, democratização, fragmentação, marginalização, regionalização, polarização), apresentou uma nova possibilidade, como apontamos a seguir,

Uma das condições indispensáveis ao bom funcionamento e à boa gestão do ensino superior, que está ligada ao estabelecimento de boas relações com o Estado e o corpo social globalmente. Essas relações devem fundamentar-se no respeito às liberdades acadêmicas e à autonomia dos estabelecimentos, caso se deseje que estes continuem sendo comunidades devotadas ao livre exame, capazes de cumprir sua missão de criação, reflexão e crítica no seio da sociedade. (...) (CONFERÊNCIA MUNDIAL PARA O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 610)

É de responsabilidade da universidade não apenas o acompanhamento das rápidas transformações. A instituição deve se antecipar às mudanças, especialmente em relação à formação dos profissionais que lança no mercado de trabalho. No caso especial da formação de professores, há preocupação com a formação que esse egresso tem dos saberes e competências necessárias como perfil que a sociedade do século XXI exige. Desta maneira, espera-se uma ação desestabilizadora que atinja, em última instância, as entranhas dos currículos e programas da universidade.

Para Morin (2000) há identificação de sete saberes necessários à educação do futuro, que a universidade e os educadores, principalmente os professores, deveriam apresentar como missão de ensinar, demonstrando adesão aos valores essenciais subjacentes. Tais saberes são: **1.** As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; **2.** Os princípios de um conhecimento pertinente; **3.** Ensinar a condição humana; **4.** Ensinar a identidade terrena; **5.** Enfrentar as incertezas; **6.** Ensinar a compreensão; **7.** A ética do gênero humano.

A constatação da fragmentação dos saberes traz um desafio para a educação e o ensino contemporâneos: religar os conhecimentos dispersos — o que exige nova postura dos sujeitos diante da dinâmica dos “sistemas vivos planetários” (MORIN, 2000, p. 13-18). Para Morin (2001), educação e ensino são termos que se confundem e se distanciam igualmente como aponta,

“Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano (...)”. O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.

O “ensino”, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque é apenas cognitivo. A bem dizer, a palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. (MORIN, 2001, p. 10)

Portanto, MORIN (2001, p. 11), em seu livro *A Cabeça bem Feita*, propõe um “ensino educativo”, enfatizando que:

A missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. (...) a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. (MORIN, 2001, p. 11)

Com base nestas argumentações, pode-se pensar em um projeto de formação para o perfil profissional do professor na sociedade contemporânea. Uma proposta cuja relevância esteja centrada em *valores*, os quais sejam exigências para o desenvolvimento integral desse profissional — fornecendo, entre outros aspectos, indicadores de capacidades e comprometimento que precisam estar correlacionados com seus atributos pessoais, manifestados por ele em seu jeito de ser relativo à sua comunicação intra e interpessoal, tais como: o mediador intercultural e de uma comunidade educativa, preocupando-se com o mundo do trabalho; organizador de uma Pedagogia com base no construtivismo (ressalta-se aqui a construção coletiva); um docente inovador em situações de ensino e de aprendizagem, dando atenção especial à educação inclusiva; pessoa íntegra que garanta o sentido dos objetivos relativos aos conhecimentos, habilidades e atitudes que pretende desenvolver em suas atividades, contribuindo em programas de responsabilidade social.

Aspectos legais e pedagógicos para a formação do professor

Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de autoria de Darcy Ribeiro. Esta lei trouxe à tona, mais uma vez, a discussão sobre a definição da função do curso de Pedagogia. No que diz respeito ao artigo 62, cujo Título VI — Dos Profissionais da Educação —, Corrêa (2005) comenta que a formação de docentes para atuar na educação básica poderia ser realizada tanto em universidade quanto em Instituições de Ensino Superior. No artigo 63, a autora descreve que este inclui dentre as tarefas dessas instituições a manutenção do curso Normal Superior. Diante disso, afirma que o MEC solicitou às universidades a formulação de propostas de acordo com os artigos 62 a 64 desta lei. Estas propostas deveriam ser encaminhadas à Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia.

Segundo Pimenta (2004), o artigo 64 da LDB/96 pretende atribuir ao curso apenas a responsabilidade de formar profissionais especializados para atuar nas áreas de coordenação, administração, orientação e planejamento, entre outras. Nesse sentido, a autora relata:

(...) a LDBEN de 1996, representando segmentos neoconservadores, reduz o curso de Pedagogia à formação de especialistas, conforme o parecer 252/69, e define uma nova instituição de Educação para formar professores para as séries iniciais, os Institutos Superiores de Educação, ISE, amplamente questionados por seu caráter não-universitário e de simples reprodução, no nível superior, dos antigos (e quase totalmente extintos) cursos normais de nível médio. (PIMENTA, 2004, p. 5)

Diante do argumento de Pimenta (2004), referente à formação de especialistas, cabe aqui inserir um comentário bastante significativo de Saviani (2004, p. 9):

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de Pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se às demandas de mão de obra que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que se vive. (...) a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação nas escolas. Eis porque se considerou como suficientes as matérias. (...) Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro dos parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela, para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize sua produtividade. SAVIANI (2004, p. 9)

Essa racionalidade técnica que maximiza a produtividade é denominada pelo autor de “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2004, p. 9), que se tornou dominante no Brasil a partir do final da década de 1960 e ainda permanece hegemônica.

É relevante destacar que, segundo Pimenta (2004), essas tentativas de desqualificação do curso de Pedagogia com as medidas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, como a desqualificação das universidades públicas e liberação da abertura de universidades privadas, representam ações ideológicas. “O sentido ideológico foi o de desvalorizar o único espaço nas universidades, ao nível da graduação...” E complementa seu raciocínio afirmando que: “O mercado para a formação de professores, que se esperava com a criação dos ISE, ocorreu de modo muito tímido, frustrando os empresários do ensino” (PIMENTA, 2004, p. 6).

A autora relata que os Institutos Superiores de Educação (ISE) não se proliferaram como se esperava. E explica:

Porque os movimentos dos educadores reagiram fortemente contra essa criação. Mas, sobretudo, porque a população de imediato identificou o seu curso mais visível, o Normal Superior, como um curso superior de segunda categoria, que se identificava, no nome, ao que já conheciam, o Curso Normal Médio, e menor em relação ao curso de Pedagogia, quer no âmbito de suas representações sobre esse curso, quer pela maior valorização do diploma de pedagogo nos estatutos do magistério dos estados e municípios. Esse dado cultural os legisladores de então não haviam previsto. (PIMENTA, 2004, p. 7-8)

Para Corrêa (2005), logo após a promulgação da Constituição, em 1998, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) formulou uma proposta, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de Formação de Profissionais da Educação. Esta proposta defendia a manutenção do curso de Pedagogia, pois buscava pela superação da fragmentação das habilitações, bem como a docência como base da identidade profissional.

Em suas apreciações sobre os aspectos da educação no Brasil e do curso de Pedagogia, Corrêa (2005) expõe o fato de as entidades, as universidades e as Instituições de Ensino Superior buscarem discutir questões referentes à formação dos profissionais da educação, bem como os fundamentos e os princípios para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia. Porém, até esse

momento, o Conselho Nacional de Educação – CNE não o havia aprovado. Também ressalta que, em dezembro de 2003, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir) considerou a proposta de que a formação de pedagogo não deveria atender à dualidade (pensar e fazer pedagógico), mas atender à integração dos conhecimentos.

Sendo assim, o profissional poderia exercer a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, bem como atuar na gestão dos processos educativos tanto escolares quanto não-escolares e na produção do conhecimento. Isso aconteceu no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em Porto Alegre.

Já em setembro de 2004, Corrêa (2005) comenta que no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Curitiba (Endipe), os membros da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), e a comissão organizadora do evento discutiram sobre a questão da fragmentação do curso de Pedagogia em licenciatura e bacharelado proposta pelo Conselho Nacional. Neste momento, também o Conselho Nacional de Educação adiou a reestruturação dos cursos de formação para 2005, para entrar em vigor em 2006, porém, a autora relata que os cursos corriam o risco de propor reestruturações que não considerassem as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Enfim, em março de 2005, foi aprovada uma proposta de resolução sobre as Diretrizes pelo CNE; porém tais propostas não tiveram as contribuições das entidades Anfope, Forumdir, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), as quais haviam sido enviadas em setembro de 2004, sendo,

Abriu a possibilidade de as instituições que possuem o Curso Normal Superior transformá-lo em curso de Pedagogia, o qual não possui diretrizes aprovadas em âmbito algum. O curso, de acordo com a proposta, ficaria dividido em Magistério da Educação Infantil ou Magistério das Séries Iniciais, sendo as demais especialidades ou habilitações contempladas em estudos subsequentes ou em pós-graduação, sendo a formação do bacharel apêndice da licenciatura, gerando uma grande fragmentação da formação do pedagogo, o que está sendo amplamente debatido pelas entidades já mencionadas. (CORRÊA, 2005, p. 17)

Em junho de 2005, em Brasília, houve o VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação, no qual Anfope, Anped, Cedes e Forumdir se organizaram, a fim de elaborar contribuições para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Conforme Corrêa (2005), as entidades ressaltaram no documento que o curso deve ter formação teórica, inter e transdisciplinar, interação teoria-prática, gestão democrática, trabalho coletivo, a pesquisa como princípio formativo, bem como compromisso social, ético, político e técnico-profissional. Além disso, deve articular a formação inicial com a formação continuada e ter avaliação permanente e contínua. Contudo, a autora menciona que as entidades destacaram no documento que os pedagogos devem ter formação ampla, com conteúdos articulados em núcleos de formação. Sendo assim, teriam caráter integralizado, com conhecimentos aprofundados em um período de 4 (quatro) anos, com 3.200 (três mil e duzentas) horas. A partir de então,

Percebe-se, desta forma, que a proposta pretende superar a visão dicotomizada da formação do pedagogo, propondo uma sólida formação que dê subsídio ao educador para trabalhar em diferentes contextos, já que sua formação lhe dará um norte,

principalmente em relação à pesquisa, que é ponto crucial para que esteja em constante processo de construção do conhecimento. (CORRÊA, 2005, p. 18)

No entanto, Pimenta (2004), aponta algumas considerações importantes que orientam a elaboração de diretrizes curriculares nacionais, a fim de retirar o pedagogo do “limbo profissional e identitário” (PIMENTA, 2004, p. 10) (grifo da autora) em que se encontra. Essas considerações dizem respeito à valorização e à identidade profissional de professores.

A autora (PIMENTA, 2004) afirma que a valorização dessa atividade coloca a importância de se refletir sobre a formação desses egressos do curso de Pedagogia, sem ter, claramente, sua identidade profissional. Nesse sentido, relata a necessidade dos cursos assumirem a responsabilidade de formar os pedagogos para uma condição no mundo social do trabalho e não para o mercado de trabalho. Tais condições servirão para mudar as formas e os processos de ensino, educação e políticas de educação (de crianças, jovens e adultos), além de servir para os processos educativos formais e informais, para a gestão do ensino e das escolas, bem como para outras demandas sociais.

Penso que o avanço na área da formação de professores, colocando em pauta e apontando caminhos para a construção da identidade docente, dos saberes que o identificam, da profissionalização e da profissionalidade, da formação e das condições de inserção no mundo do trabalho, pode iluminar a área da Pedagogia no que se refere à profissionalização do pedagogo, que, a meu ver, não se resume a ser professor das séries iniciais. (PIMENTA, 2004, p. 10)

Saviani (2004), comenta, ainda que, ao rever as indicações realizadas por Valmir Chagas em 1975 até a LDB 9.394/96, que apontam para a implementação dos ISE e das Escolas Normais Superiores, a Pedagogia se reduziu ao fato de ser denominada “uma ciência profissional pragmática do professor, **mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino**” (grifo do autor) (SAVIANI, 2004, p. 37)

Porém, comenta que o pedagogo pode também ser docente das séries iniciais, pois o curso forma e prepara por meio de um conjunto de disciplinas e atividades, estas orientadas por docentes de diferentes áreas, as quais têm o ensino e a educação como objeto de estudo.

Isso significa garantir o único espaço adequado na universidade para a formação dos professores e pesquisadores para esse nível de escolarização, lembrando que o curso normal médio está em extinção e lembrando que onde se faz pesquisa é na universidade. (PIMENTA, 2004, p. 11)

Ao construir as diretrizes curriculares, a comissão de especialistas deve enfrentar a importância da formação, não a reduzindo à sala de aula, mas incluindo-a na gestão das políticas e nos espaços de ensino-aprendizagem, sejam eles escolares e não escolares, além de admitir a implicação da formação do pedagogo da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; admitindo, enfim, a Pedagogia como base para a formação docente, como afirma a autora (PIMENTA, 2004).

Por isso, a necessidade dos cursos de Pedagogia assumirem tais desafios, podendo reiniciar um movimento de reformulação de suas diretrizes curriculares. Mas, para tanto, segundo Pimenta (2004), é preciso mudar a história.

Verifica-se que Saviani (2004) concorda com as palavras de Pimenta (2004) ao comentar que, pela trajetória da Pedagogia, ou seja, a partir da década de 1930, esta ocupou espaço na estrutura do Ensino Superior. No entanto, tal preocupação se limitou à formação profissional, mas não como um espaço investigativo. Nesse sentido, resultou um ensino precário e pouco consistente quanto à fundamentação teórico-científica.

Já em dezembro de 2005, com base na resolução do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia foi aprovada.

Considerando a breve trajetória do curso de Pedagogia no Brasil tratada no presente capítulo, é relevante expor e rever alguns pontos, algumas referências diante da visão de Silva (2006):

- 1972 – até esta data, a história do curso de Pedagogia esteve vinculada aos documentos que o criaram e o reformularam oficialmente;
- 1973 – a partir desta data, sua história passa a ser feita por meio das reações dos envolvidos com o curso, bem como com indicações formuladas no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE);
- 1978 – deste ano em diante, o foco de atenção esteve direcionado às propostas realizadas pelos movimentos, no intuito de reformular os cursos de formação de professores no País;
- 1999 – o foco é deslocado para os decretos presidenciais, os quais dizem respeito às funções do curso de Pedagogia.

Segundo Silva *apud* Pimenta (2002), as funções atribuídas ao pedagogo em cada período da história do curso de Pedagogia representam a constante busca da identidade desse profissional, ou seja, a busca pela definição de quem ele é. Isso, devido à dificuldade de se indicar a categorização do curso (bacharelado ou licenciatura) e suas relações.

Retomando o marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, a Conferência Mundial para o Ensino Superior (1999) alertou as instituições de educação superior quanto aos deveres relativos ao estabelecimento de prioridades em seus programas e estruturas, como, por exemplo: “(...) fazer uso de sua autonomia e de altos padrões acadêmicos para contribuir com o desenvolvimento sustentável da sociedade e com a solução de questões com as quais a sociedade do futuro terá que se deparar” (CONFERÊNCIA MUNDIAL PARA O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 39). Ressalta a necessidade de desenvolvimento da capacidade de ação preventiva de maneira multidisciplinar e transdisciplinar, por meio de análise de tendências culturais, sociais, econômicas e políticas emergentes, levando em consideração as seguintes prioridades:

(...) a obtenção de grande qualidade, a percepção aguda da pertinência social dos estudos e de sua função preventiva, com base em fundamentos científicos; o conhecimento de questões sociais fundamentais, em particular as relacionadas à eliminação da pobreza, ao desenvolvimento sustentável, ao diálogo intercultural e à formação de uma cultura para a paz; a necessidade de uma conexão maior com organizações efetivas de pesquisa ou com instituições que atuem positivamente na esfera de pesquisa; o desenvolvimento do sistema educacional como um todo na perspectiva das novas recomendações e metas para a educação, como definidas em 1966 no Relatório apresentado à Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI; os fundamentos da ética social e humana, aplicados a cada profissão e a todas as áreas de atuação humana. (...) (Conferência Mundial para o Ensino Superior, 1999, p. 39-40)

Constata-se a necessidade de uma nova visão, uma nova forma de pensar a educação superior, cujo interesse precisa estar centrado no ser humano, no estudante, para que este seja um cidadão bem informado e motivado, capaz de analisar e pensar criticamente os problemas sociais, buscando soluções para os problemas, e assumindo compromissos e responsabilidade sociais.

No Brasil, verifica-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 trouxe propostas de reformulações substantivas para a Educação Superior. Destaca-se, para este estudo, o artigo 43, inciso VI, relativos aos cursos de Formação Docente e Profissional, quando diz que a educação superior tem por finalidade “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços, os especializados à comunidade, e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Acredita-se ser fundamental manter a formação do professor brasileiro voltada para a atuação em diferentes contextos culturais e sociais — principalmente neste momento em que a educação inclusiva tem sido a tônica dos documentos oficiais, com o reconhecimento da inclusão, por meio de projetos que visam à adequação relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica. Portanto, capacitar o profissional da educação para tal finalidade passa a ser uma ação necessária. Destaca-se, aqui, a formação generalista deste profissional, com ênfase em gestão da educação — o processo educativo voltado à educação inclusiva em diferentes instituições educacionais e diferentes contextos socioculturais e econômicos.

Para que esta ação necessária atinja seus objetivos, é imprescindível a adequação do currículo a ser desenvolvido com a formação do novo educador, que deverá, sobretudo, ser capaz de integrar a dimensão técnica e ter preocupação com a ética, a estética, a política e a prática cotidiana do fazer escolar (RIOS, 2002), ou de garantir a articulação entre as abordagens da docência e da gestão do trabalho administrativo, pedagógico e comunitário, desenvolvido em espaços de educação formal e não formal, evitando-se, assim, a fragmentação na formação deste profissional.

Considerações finais

É da universidade que se espera que frutifique o *know-how* científico, tecnológico e humanístico rumo à superação dos obstáculos e desajustes que ainda assolam esta sociedade já globalizada. O momento em que se vive faz com que se busque um sentido para a própria existência, produzindo nas pessoas a necessidade de crer em algo tão forte, tão especial, que sua capacidade de agir transcenda a do ser humano comum.

Dessa forma, segundo Monezi (2003), é preciso apresentar ampla variedade de situações circunstanciais, para que a aprendizagem ocorra de fato. Ressalta-se, aqui, a inovação como resultado do equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e o estudo da realidade concebida em seu conjunto, em sua diversidade e em sua multiplicidade.

Uma das dificuldades encontradas é reestruturar o ensino, partindo da conscientização de que todas as ciências se entrelaçam, e que o aprendizado não pode ser setorizado, direcionado às exatas, humanas ou saúde. É imprescindível que o corpo docente, com o apoio institucional, privilegie a formação integral dos futuros educadores, oportunizando experiências para que possam demonstrar e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, tomando decisões corajosas para as suas ações.

Evidencia-se que a universidade e o meio acadêmico não podem se furtar ao chamamento que lhes é imposto, e às graves responsabilidades de que são depositários, como fóruns competentes que se

constituem para o debate, a reflexão, a exposição de ideias e a consolidação de ideais, com base em uma educação compreensiva, significativa, apresentando-se para tal finalidade uma postura interdisciplinar para a construção coletiva de programas de atendimento solidário à comunidade. Este fórum permanente de debate confirma-se por meio de projetos interdisciplinares — apresentando, nas atividades desenvolvidas, eficiência, eficácia e efetividade na busca da qualidade nos relevantes serviços prestados à comunidade local.

Assim, a otimização no processo de formação do professor brasileiro implica conquista da autonomia para a construção do próprio caminho na nova trajetória transformacional, o que exige atitude *resiliente*, ou seja, posturas pró-ativas, organizadas, éticas, positivas, flexíveis, bem como iniciativas educacionais que valorizem a diversidade; e, ainda, em participação efetiva nos relacionamentos interpessoais.

Desta maneira, os educadores estarão envolvidos e comprometidos com o autodesenvolvimento e a qualidade social, principalmente, com o desenvolvimento da qualidade de vida da comunidade onde residem e prestam seus serviços. Mestres que, motivados em contribuir com suas visões e ações nos ambientes educacionais, demonstram vontade de “*aprender a aprender, aprender a ser, a fazer, a viver juntos*” (DELORS, 1998, p. 90), e flexibilidade para mudar e fazer a diferença no mundo.

São desafios e possibilidades reais de se oferecer *ensino educativo* para que o futuro educador busque com entusiasmo, confiança e segurança, oportunidade de trabalho justo e digno, rumo à tão esperada construção social e cultural nas atividades, que é se engajar na sociedade.

Esse não é um caminho fácil, tão pouco já percorrido, como buscamos mostrar. O que se espera do futuro educador é amplo e demanda uma gama de conhecimentos e habilidades que transcendem a formação tradicional de professores. Hoje se espera que o professor saiba e consiga gerenciar múltiplas demandas, que na atualidade foram atribuídas à escola e outros espaços de atuação desse profissional. Assim, o percurso de capacitação desse profissional torna-se cada vez mais complexo e múltiplo. Por outro lado, há possibilidade em escolhas mais plurais de atuação, que transcendem a sala de aula e a própria escola, e se enveredam por todas as instituições sociais que abarcam o ensinar e o aprender. Não estamos preparados para mudanças, mas devemos estar abertos a elas, dispostos a contribuir para o nosso tempo e para o futuro semeado hoje.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.

CONFERÊNCIA Mundial para o Ensino Superior. *Tendências de Educação Superior para o Século XXI*: Unesco/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Documento. Tradução Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: Unesco/CRUB, 1999.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; PIETROBON, Sandra Regina G. Aspectos da Educação Superior no Brasil e do Curso de Pedagogia. *ANALECTA*, Paraná, v. 6, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 2005.

DELORS, J. Educação: *um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/ Unesco, 1998.

MONEZI, Mary R. Ceroni. Atitude Interdisciplinar na Docência. In: *Revista de Cultura do Instituto Metropolitano de Altos Estudos*, v. 09, p. 56-60, jan./jun. 2003.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 5. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

PESQUISAS da UniFMU. *Revista do IMAE*, São Paulo, ano 4, n. 9, p. 56-60, jan./jun. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, T.A. *Compreender para ensinar*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação, LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Mary Rosane Ceroni

Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Currículo Lattes/Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4354411723947316>>.

Ingrid Hötte Ambrogi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Currículo Lattes/Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6330995631263989>>.

Daniella Basso Batista Pinto

Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Currículo Lattes/Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4501314880758046>>.

Recebido em 18 de novembro de 2008

Aprovado em 11 de maio de 2009