

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

CISÃO DA PEDAGOGIA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Domenica Martinez¹

¹ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP – Brasil, e-mail: prof.domenica@gmail.com

1. O QUE É EDUCAÇÃO?

É comum ouvir dos docentes do curso de Pedagogia e de outros cursos de nível superior, indagações e indignações a respeito de certa “fragilidade” na formação dos futuros pedagogos aos quais lecionam. Indagações que dizem respeito à falta de “postura profissional”, à ausência de “competências” para poder exercer de modo efetivo a ação de educar. São questões que expressam uma verdade manifesta: o empobrecimento da educação e, portanto, da formação.

Entende-se aqui o conceito de educação, tal como descreve Adorno (1971b/2003), como a promoção de uma “consciência verdadeira”, sendo muito mais do que “modelagem de pessoas”, ou adaptação, ou transmissão de conhecimento. Mais do que isso, a educação deve elevar a emancipação à formação do indivíduo por meio da conscientização do que é existente e possível na realidade, fazendo este ser capaz de enxergar o que orienta suas ações na sociedade em que vive, podendo, ao menos, apontar o que poderia ser superado; a educação “tem sentido unicamente como educação dirigida à auto-reflexão crítica” (Adorno, 1971a/2003, p.121), o que se entende por formar, de fato, sujeitos emancipados.

Numa sociedade que atualmente oferece tantas possibilidades de conhecimento pela orientação da razão e fomento científico, a primeiro momento é compreensível o estranhamento diante de tal empobrecimento. Por outro lado, é possível compreendê-lo e deixar de estranhá-lo quando se constata as contradições inerentes de uma sociedade regida pelo sistema econômico industrial-capitalista. Tal como afirma Adorno (1971/2003):

Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (p.144).

Quando assim, percebe-se as condições da educação em meio a contradições, ambigüidades, que não a permitem acontecer de forma plena. Não se trata, todavia, de apontar essas condições como ameaças exteriores ao próprio indivíduo, uma vez que este é sujeito do próprio processo histórico em que vive. Diferente disso, é necessário buscar onde estão as raízes desse empobrecimento, dessas contradições, apontando possíveis formas de superá-las ou, pelo menos, como indica Adorno, identificá-las e assumi-las.

Se de um lado temos o conhecimento disponível a qualquer momento, por diversas formas, temos incontáveis estudos que identificam e refletem sobre as possibilidades de evolução humana, ou mesmo sobre sua própria condição, de outro temos a falta de tempo, de energia, para de todo esse arcabouço de conhecimento usufruir e questionar, assumindo uma postura autônoma e reflexiva. Entretidos nessas condições, quando podemos ser regidos pelo mínimo de um pensamento crítico, temos a impressão de que já caminhamos muito, embora sem saber direito por onde pisamos, enxergando de forma nebulosa nossa paisagem e, por vezes, temos ou não a esperança de que chegaremos a algum lugar melhor; por vezes, nem nos damos conta de que pode existir outra condição que não a que vivemos. Um mal-estar imanente está instalado. Mal-estar identificado por Freud (1930/1974) quando aponta que a civilização, dentre suas possibilidades e desenvolvimento científico, praticamente atuando como “Deus sobre a natureza”, ainda não é “perfeita” e não se sente satisfeita diante de suas realizações. Um dos motivos pelos quais essa insatisfação ocorre é a cisão decorrente da racionalidade que orienta a sociedade moderna. Cisão entre o “trabalho e a sensualidade” (Marcuse 1941/1999); entre o “trabalho do corpo e trabalho de espírito” (Adorno, 1952/1972); o conhecimento fragmentado e esmiuçado pela ciência; a separação e categorização do que compreende o “teórico” e a “prática”. Tal como afirma Horkheimer (1932/1990):

O fato de ter a ciência se fechado contra um tratamento adequado dos problemas relacionados com o processo social causou uma trivialização de método e conteúdo, que não se exprime tão somente no afrouxamento das relações dinâmicas entre os diversos campos de matérias, mas se faz sentir, sob as formas mais diversas, no âmbito das disciplinas. Em consequência deste isolamento podem continuar a ter importância uma série de conceitos não-esclarecidos, fixos, fetichistas, ao passo que estes poderiam ser esclarecidos mediante sua inclusão na dinâmica dos fatos (p. 9).

Em contrapartida, na tentativa de superação dessa cisão provocada pelo “estrangulamento da racionalidade”, surge uma nova espécie de “metafísica”, tal como aponta Horkheimer (1932/1990), ou o que atualmente poderíamos de chamar de “novos paradigmas do reencantamento do mundo”, ou como bem mencionaram Crochík e Sass (2008, p. 4), o “apelo à interdisciplinaridade e à necessidade de promover abordagens holísticas no trato dos objetos”.

2. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁXIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Para tratar do assunto em pauta propõe-se uma abordagem histórica acerca da preocupação sobre a formação do professor e gestor da educação básica, contemplando essas questões entre teoria e prática.

Consta no “Breve histórico do curso de Pedagogia”, parte do Parecer CNE nº 5/2005², a constatação da necessidade de se contemplar de forma concomitante a teoria e a prática, chegou a ser regulamentada já em 1962, pelo Parecer CFE nº 292/1962, quando “mantinha-se (...) a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele parecer, não devesse ter a ruptura entre conteúdos e métodos” (Saviani, 2008, p.220³).

A respeito das preocupações dos profissionais e estudiosos da área da educação sobre a formação dos professores que se teve na década de 1980:

Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática. (...) Alguns críticos do curso de Pedagogia e da literatura em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. (...) Já outros críticos e estudiosos de práticas e processos educativos (...) fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na dialética da teoria e da prática (Saviani, 2008, p.222).

Já ao longo da década de 1990 ao ano 2000, essa discussão teve como sua última expressão uma tendência ao entendimento da necessidade de uma formação docente em que a prática fosse destacada. Segundo Marin & Giovanni (2006, p.134), ao longo da década de 1990:

(...) ampliam-se as pesquisas enraizadas no paradigma ‘pensamento ou conhecimento prático dos professores’, com foco nos processos pelos quais os professores adquirem e geram conhecimentos – o ‘aprender a ensinar’, bem como se intensificam as análises críticas e contextuais em tais estudos.

² Anexo do livro: SAVIANI, Demerval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

³ Idem.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, Artigo 61 tem-se que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços (Brasil, 1996).

Recentemente essa mesma discussão esteve em pauta no Grupo e Fórum Paulista de Pedagogia (FORPED) e no Grupo de Trabalho Pedagogia. No III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CPFES), coordenados por Maria da Graça Nicoletti Misukami, Maria Aparecida Lima Grande, Corinta Maria Grisolia Geraldi, “foram discutidas as dicotomias resultantes da oferta de disciplinas teóricas no início do curso e práticas ao seu final” (Albuquerque & Martins, 2007, p.192).

Na legislação nacional, o que se firma atualmente consta na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, o qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Deste destaca-se:

Art. 2º, § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosóficos, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Saviani, 2008, p.247⁴).

Percebe-se que a tendência atual é a de confirmar uma formação de professores baseada em conhecimentos teóricos e práticos que sejam ensinados ao longo do curso de Pedagogia de modo articulado, com objetivo de formar educadores sensíveis às necessidades sociais, que compreendam e efetivem a necessidade de um trabalho pedagógico abrangente, do qual se possa formar cidadãos críticos, autônomos, participativos no empenho de uma sociedade, de fato, “justa, equânime e igualitária”.

⁴ Ibidem.

Mas não se pode descuidar do “discurso pedagógico”, tal como afirmara Jorge Nagle, tampouco das práticas pedagógicas, pois, muitas vezes, na tentativa de superar um problema que é extremo de um lado, acaba-se por abraçar o seu lado oposto, caindo nas mesmas armadilhas de um pensamento autoritário que mantém a “pseudoformação”. Ora, se é preciso afirmar legalmente a necessidade de se articular teoria e prática na formação docente é porque esse movimento, via de regra, não acontece.

Um exemplo dessa tendência foi registrada por Gentili (1998), o qual, embora não tenha feito uma análise de caso voltada a esse âmbito específico, pode nos servir de ilustração. Ao discutir processos de privatização no campo educacional latino-americano, o autor aponta para um caso de formação de professores privatizada, ocorrida na Universidade do Professor, no Paraná, proveniente do Projeto Qualidade no Ensino Público (PQE), financiado com recursos do Tesouro de Estado e do Banco Mundial. No processo de formação continuada, o Projeto oferece seminários, cursos de atualização e motivação para capacitação dos professores, os quais realizaram-se em grupos de até 900 integrantes durante uma semana em uma fazenda nos campos paranaenses. Estes foram “pensados como uma alternativa aos sistemas tradicionais de formação docente” (Gentili, 1998, p.330). Gentili faz uma crítica ao Projeto, identificando que o mesmo traz apenas uma motivação superficial e vazia, incentivando que os professores sejam competitivos e empreendedores, tal como são os empresários. Por fim, o autor coloca que essa “capacitação” reduz-se à “meditação transcendental”.

Diante do exposto, percebe-se que na organização social contemporânea o que se realiza são atitudes extremas, embora o discurso e as orientações oficiais idealizem um campo educacional que integre conhecimentos teóricos a necessidades práticas. Ou se preza majoritariamente as disciplinas ditas “fundamentais”, “teóricas”, tais como a Filosofia, História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, resumindo a Pedagogia a conteúdos teóricos desvinculados de oportunidades de vivenciar práticas pedagógicas, ou reduz-se a Pedagogia a práticas holísticas, que além de estar desvinculadas de quaisquer teorias, praticamente passa longe dos próprios conteúdos práticos pedagógicos.

3. O ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Os questionamentos feitos pelos docentes do curso de Pedagogia mencionados anteriormente vão, obviamente, ao encontro das condições sociais contemporâneas. Transpondo essa realidade aos estudantes de nível superior, aqui neste artigo especificamente os do curso de Pedagogia, pode-se perceber que essa impressão é a mesma. São estudantes que freqüentam o curso superior diante de certa “facilidade” como nunca antes ocorrera, do ponto de vista do acesso ao curso e ao conhecimento, haja vista a grande abertura de instituições desse nível nas últimas três décadas. Segundo Souza (2001):

A explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos 70. Durante esta década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos (p.112).

Das décadas de 1980 e 1990, Figueiredo (2005) descreve:

Nunca na história do país foram abertas tantas universidades particulares como nos anos 80 e 90 (...). No Brasil, na década de noventa a reforma educacional através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentou-se numa perspectiva de dar forma às políticas neoliberais, caracterizadas principalmente pela privatização, entendendo esta, como a entrada desenfreada de recursos não-públicos para manter as atividades próprias da universidade.

Na história do ensino superior brasileira identificamos a expansão súbita de muitos centros universitários, faculdades isoladas ou centros de ensino à distância; todos privados. Diante de toda essa expansão percebe-se a impossibilidade de propiciar uma formação que leve o profissional à autonomia e à auto-reflexão de suas ações. Enquanto o ensino superior é expandido à massa, possibilitando o acesso a mais estudantes, as condições objetivas não comportam a promoção de um ensino que, de fato, forme um profissional que reflita sobre suas próprias ações diante da sociedade de forma crítica.

A essas condições entende-se que o que se estabelece é uma pseudocultura, que permite apenas uma “pseudoformação” dos sujeitos. Com a pseudocultura estabelecem-se relações de modo que as condições objetivas negam a possibilidade da liberdade subjetiva. Nela o conhecimento é “entendido e experimentado medianamente” não constituindo o “grau elementar de formação” dos sujeitos, a sua

individuação; as experiências são substituídas por informações substituíveis (Adorno, 1959b/1996). Superar a pseudocultura perpassa pelas “reflexões e investigações sobre os fatos sociais que influem na formação cultural e a prejudicam sobre sua função atual e sobre inumeráveis aspectos de suas relações com a sociedade” (Adorno, 1959a/1972).

A pseudocultura sendo condição humana perceptível na sociedade industrial-capitalista, obviamente é condição dos próprios docentes que questionam a formação de seus alunos. Quando questionam, apontam para suas próprias fragilidades. Mesmo não sendo esse o objeto de estudo deste projeto, vale mencionar a investigação realizada por Resende (2005). A pesquisadora realizou uma análise a respeito da formação e autonomia do professor universitário. Por fim, considera que “as condições existentes nestas instituições [de ensino superior]⁵ não favorecem, nas relações cotidianas, a auto-reflexão, dificultado, assim, a formação de uma consciência crítica” (Resende, 2005, p.176). Tais condições são orientadas por uma burocratização das atividades acadêmicas, que visam, sobretudo, uma avaliação sistemática do trabalho produtivo dos professores que “não se organizam como uma estrutura de conhecimento da realidade, mas, principalmente, como uma estrutura burocrática de controle direcionada para a dominação” (Resende, 2005, p.176).

Retomando o ponto sobre as contradições existentes diante da grande possibilidade de acesso no curso superior versus a formação propiciada por esse, há de se mencionar que é algo imanente à história da educação nacional, tal como vem ocorrendo desde sempre.

Frente à história da educação brasileira, a respeito da evolução dos ensinos primário e secundário, identifica-se e “perda da qualidade na educação” quando esta se expande a todo território nacional.

Um dos aspectos que mais marcaram o sistema educacional a partir de 1950 foi a expansão geral do ensino. No Brasil, as matrículas de ensino primário e de ensino médio, entre 1920 e 1970, ultrapassaram os índices de crescimento populacional. Em outros termos, boa parcela da população que estava à margem do sistema foi incorporada. (...) Outro importante aspecto caracterizava a expansão do ensino no Brasil: o seu baixo rendimento interno. Em que pese os altos índices de expansão das matrículas, o sistema era incapaz de assegurar o acesso da população escolar do nível elementar de ensino aos níveis médio e superior (BRASIL, 2002, p. 25).

⁵ Nota minha.

Ao mesmo tempo em que o acesso ao ensino primário e médio efetivava-se entre os anos de 1920 e 1970, seu rendimento interno não acompanhava tal expansão da educação escolar. A qualidade de um ensino que permitiria o desenvolvimento do aluno de certo que tivesse uma instrução escolar com bom desempenho e promoção já não era possível.

O conceito de *qualidade* é entendido tal como aponta Dal Maro (2002). A autora o identifica como:

O conjunto de atributos que visam atender critérios de: operabilidade, segurança, tolerância a falhas, conforto, durabilidade, entre outros, podemos definir como sendo “qualidade”, para tornar um bem ou serviço plenamente adequado ao uso para o qual foi concebido.

O conceito de qualidade ressurge, a partir dos anos 80, como uma nova definição, proposta pela administração empresarial, como sendo o único atributo capaz de possibilitar às organizações sobreviverem às incertezas apontadas no cenário mundial (p. 4).

A qualidade voltada para a educação tem como fim intervir na natureza e na sociedade “com o sentido humano, com base nos valores e fins historicamente considerados aptos e necessários” (Dal Maro, 2002, p. 1)

A respeito da expansão versus “qualidade de ensino”, ou aos “padrões do ensino”, como expressou Anísio Teixeira (1969/1999), este afirma:

As novas gerações, cada vez mais oriundas das camadas populares, buscam essa escola, na ilusão de que não somente vão adquirir a “melhor” educação, uma vez que a escola se destinava aos “melhores” ou melhor classificados socialmente, como também o meio mais fácil de “melhorarem” ou se “reclassificarem” melhor socialmente. Mas, tal mudança de clientela vai, inevitavelmente, mudar a escola. Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas em transformação constante (pp. 182-183).

Centrando-se no que Anísio Teixeira trata no que diz respeito à expansão do ensino por meio da multiplicação das instituições de ensino e do acesso pela massa, evidencia-se a preocupação dos estudiosos da educação brasileira com a possibilidade de garantir “bons padrões” do ensino.

Na educação de nível superior ocorre uma expansão com a mesma tendência e preocupações. Como descreve Souza (2001):

Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, uma queda da qualidade de ensino e a imagem "mercantilista" e negativa da iniciativa privada, que persiste até hoje, ao contrário do que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68) (p. 112).

O autor chama atenção para o aumento expressivo de instituições de ensino superior privadas que têm como principal objetivo o lucro frente à demanda brasileira. Decorre disso o aumento significativo de estudantes que ingressam nesse nível de ensino, embora uma formação de "qualidade" não seja possibilitada. A fragilizada formação que se tem no ensino fundamental e médio perpetua-se no ensino superior, ao mesmo tempo em que as cobranças burocráticas aos docentes e a própria estrutura do ensino fomentam a "pseudoformação".

Das citações referidas, que aludem uma queda na "qualidade", ou nos "padrões", da educação à medida que ocorre a expansão das instituições de ensino, pode-se elucubrar a necessidade de avaliações e acompanhamento da educação por meio de avaliações sistemáticas pelo governo. Esse é, há tempos, o principal argumento do das organizações governamentais da educação brasileira ao justificar a necessidade de tais avaliações, sobretudo a que levanta dados estatísticos.

A opção de acompanhamento do desenvolvimento da educação por meio do levantamento e análise de dados estatísticos aparece com força a partir da década de 1940, pautada em argumentos tal como afirma-se no *Elucidário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*, em seu item II – *Indispensabilidade das estatísticas escolares para garantir a eficiência da ação governamental em matéria de ensino* (1941):

Não há, de fato, esconder que, para serem bem aplicados, ao invés de consumidos sem proveito, os recursos que o Tesouro destine a êsse mister, é indispensável proceder devidamente a acuradas pesquisas acêrca da real situação em que se encontre o ensino em cada ponto do país. (...) É óbvio que só depois de coligidos todos esses documentos imprescindíveis, poderá exercer-se, de modo profícuo e seguro, a interferência da autoridade pública. (...) Ora, dessa documentação incumbe, sem dúvida, à estatística a parte mais trabalhosa e, por ventura, mais importante (p.358).

Com os mesmos pressupostos argumentou Lourenço Filho (1940, p.140), quando afirma que “não seria preciso mais demonstrar que a educação, considerada como fenômeno de massa, só pode ser organizada com esses recursos”.

E mencionando a introdução do volume *Estatística Escolar do Estado de São Paulo*, referente ao ano de 1930, o mesmo autor prossegue:

Seria ocioso pretender demonstrar a importância de um serviço da estatística, perfeitamente organizado, em relação às coisas do ensino. Se, em qualquer outro ramo da administração, o cotejo e a interpretação de dados numéricos oferecem subsídio de valor, para conveniente estudo do desenvolvimento e reorganização dos serviços – no que concerne ao trabalho das escolas esses dados se reputam de todo em todo imprescindíveis, *não já para o estudo de reformas* mas para o equilíbrio do próprio sistema em vigor. Os diversos órgãos escolares têm que constituir, se deles quisermos trabalho produtivo, um aparelho flexível, em constante reajustamento. Bastará atentar ao caráter de extensão, no espaço, e de continuidade, no tempo, – característicos do trabalho escolar – e a exercer-se, ademais, sobre a clientela necessariamente móvel, para que se tenha de reconhecer, como indispensável, a base numérica, ponto de apoio para qualquer providência de boa administração (p.140)⁶.

Lourenço Filho congrega das idéias da época que indicam um “entusiasmo pela educação”, expressão de Jorge Nagle⁷ para descrever todo impulsionamento dado à educação escolar brasileira entre o final do século XIX e início do século XX, quando considerava-se que todos os problemas do país poderiam ser sanados na medida em que todos os brasileiros tivessem acesso à instrução escolar (Carvalho(b), 1998). Por meio das técnicas estatísticas poder-se-ia expandir a educação instituindo a “escola de massas”, incentivando o conhecimento quantitativo às estimativas demográficas, portanto, à demanda de ensino (Gil, 2002, p.4).

A confiança na possibilidade de que as estatísticas pudessem indicar ações administrativas mais adequadas lhes [ao Estado]⁸ assegurou força como instrumento principal de orientação de atuação do Estado. Acreditava-se que as informações sobre a realidade fornecida pelos números anunciariam, quase que naturalmente, as opções acertadas a serem escolhidas pelos governos. O caráter científico das estatísticas lhes conferia aparência de neutralidade e impessoalidade, o que, acreditava-se, impediria que as decisões fossem tomadas com base nos critérios pessoais do governante (Gil, 2002, p.39).

⁶ Texto mencionado pelo autor, com grifos e ortografia do autor.

⁷ Boletim da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, agosto de 1928, nº 12, PP.6-10). Citado por: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

⁸ Nota minha.

Identifica-se, diante das considerações da autora, a retomada do racionalismo em voga desde século XIX, que propunha o alcance da evolução no tratado social do Estado por meio da objetividade e imparcialidade. Consolidando a estrutura de um país que acompanha a ascensão do sistema econômico industrial-capitalista nas décadas de 1930 e 1940, em que o crescimento das indústrias e do mercado afirmasse importante no cenário mundial, inclusive entre preceitos de empréstimos internacionais, encontrava-se como caminho a expansão sistemática do ensino e um acompanhamento técnico deste. Essa organização sistemática de expansão e avaliação continua a orientar a educação brasileira, apesar das reformulações ocorridas.

3.1. A AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

No que alude especificamente ao ensino superior, há na história da avaliação nacional, uma série de sistemas voltados a produzir dados que servissem de orientação para seu crescimento.

Segundo Amorim (1992), a avaliação na universidade brasileira iniciou-se a partir de 1808, com o processo de implantação das primeiras escolas de nível superior no Brasil. Essas instituições eram idealizadas a partir do modelo português de universidades, utilizando-se de critérios baseados no ideário da dependência econômica e cultural em relação a Portugal. Com a Constituição da República, em 1891, houve a descentralização das escolas de nível superior, delegando a expansão desse nível também aos governos estaduais, o que antes pertencia apenas ao poder central. O modelo de formação que se tinha era voltado para profissões liberais de modo que “padecia de certa imobilidade e a possibilidade de ampliação e de diferenciação estava contida na capacidade de investimentos e de vontade política” (Dal Maro, 2002, p.2).

A idéia de se criar uma universidade no país surgiu com a proposta de uma elite intelectual laica, que defendia o ideal de uma universidade pública em oposição ao modelo de instituições isoladas, pois o surgimento de instituições privadas levou a abertura um sistema exclusivamente público, restrito e centralizado: confessional ao ensino público e laico e a laica das elites e dos estados, com objetivo de escapar do controle do poder central, devido ao seu grande crescimento(...). (Dal Maro, 2002, p. 3).

Na década de 1930 são criadas então as universidades brasileiras, iniciando-se pela Universidade do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal, germinando, assim a expansão de universidades públicas e privadas por todo território nacional (Dal Maro, 2002). A primeira organização do ensino superior em universidade foi estabelecida em 1931, quando da instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual ditava normas para a criação, organização e fiscalização dessas instituições de ensino.

Sobre a avaliação no ensino superior, segundo Amorim (1992), um marco reside na reforma universitária de 1968, que se caracterizou por dois tipos de avaliação: o *Plano Acton1* e o *Relatório da Comissão Meira Matos*, com os quais idealizava-se um modelo empresarial para o sistema universitário brasileiro, por meio de medidas orientadas por uma visão pragmática, a fim de tornar a educação superior eficiente.

De acordo com Ferrer (2001), a importância de uma avaliação periódica e sistemática nas instituições de ensino superior surgiu com a experiência da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior-CAPEL, na década de 1970 na pós-graduação e pesquisa, revelando-se como referência de prática efetiva na recente história da avaliação do ensino superior no Brasil.

Na década de 1980, em face à deficiência na avaliação dos cursos de graduação e inspirado no sistema de avaliação proposto pela CAPEL, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária-PARU, o qual tinha como foco a análise da gestão dos Institutos de Ensino Superior-IES, bem como o ensino, a pesquisa e a relação com a comunidade, propostos por esses (Ferrer, 2001).

Ainda no final da década de 1980, diante do fracasso do PARU devido a disputas internas do Ministério da Educação, foi proposto que a avaliação ocorresse voluntariamente dentro das próprias instituições. O incentivo à auto-avaliação voluntária foi legitimado em 1993, com a criação da Comissão Nacional de Avaliação, a qual elaborou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras-PAIUB. Ainda com o PAIUB em vigor, em 1995 foi instaurado o exame regular das instituições de ensino superior, por meio da avaliação do conhecimento do aluno. Decretou-se a criação do Exame Nacional de Cursos-ENC (“provão”), do qual os dados obtidos “seriam utilizados pelo Ministério da Educação para estimular e fomentar iniciativas que visem à melhoria da qualidade do ensino superior” (Ferrer, 2001, p.56). Aplicado aos egressos dos cursos de graduação oferecidos no território

nacional, o ENC objetivava medir o conhecimento adquirido pelo aluno durante o curso. De caráter obrigatório, condicionava ao aluno o recebimento do diploma à realização da prova (Souza, 2001).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nº 9.394/96, ratifica-se a importância dos processos de avaliação na educação compreendendo os segmentos de ensino fundamental, médio e superior. Diante disso, definiu-se critérios para a organização e execução dessa avaliação, delegando ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP a incumbência de organizar e executar a avaliação das IES e dos cursos de graduação (BRASIL, 2009b).

De acordo com Leite (2005), em setembro de 2003, por meio do documento *Bases para uma Nova Proposta de Avaliação e Regulação da Educação Superior*, se estabeleceu as bases do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, o qual continua em vigor até o momento.

O novo sistema propôs articular processos educativos e emancipatórios da avaliação com autonomia das instituições. Ao mesmo tempo, propôs avaliação com regulação, própria da supervisão estatal, para as questões de controle da qualidade e da expansão do sistema de educação superior (Leite, 2005, p. 64).

O SINAES caracteriza-se por três modalidades avaliativas: 1. a denominada Avaliação das Instituições de Educação Superior-AvalIES, desenvolvida em três etapas: a auto-avaliação e a avaliação externa; 2. a Avaliação dos Cursos de Graduação-ACG, responsável por avaliar os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas; e 3. o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes-ENADE, que se aplica, em caráter obrigatório, aos estudantes ingressantes e concluintes do curso, utilizando-se de procedimentos amostrais (BRASIL, 2009). Os objetivos do ENADE são:

Avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sinaes, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

O ENADE é realizado anualmente, sendo definidas as áreas que serão avaliadas pelo Ministro da Educação, uma vez propostas pela Comissão de Avaliação da Educação

Superior-CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. A periodicidade de aplicação do ENADE em cada área é, no máximo, trienal.

No que tange às possibilidades da produção estatística para a área da educação, é plausível suas atribuições. De fato existe a possibilidade de analisar uma gama de “qualidades” e condições, uma vez tornados dados quantitativos, de modo que a avaliação seja feita pela mensuração dos conhecimentos dos alunos. No entanto, é importante destacar que mensurar e avaliar são conceitos distintos. Santos (1978) identifica a *mensuração* como um “ato de quem compara uma grandeza de um ser ou fenômeno a uma escala, mediante um instrumento e regras adequadas, produzindo a medida expressa em símbolos” (p.14)⁹. Já *avaliar*, segundo o mesmo autor, “significa atribuir ou dar valor. Sendo juízo de valor expressar-se de maneira descritiva, embora essa descritividade possa estar representada por um símbolo de aceitação universal” (p.18).

Segundo Santos (1978), é necessário entender o significado desses conceitos no campo educacional. Portanto:

A “mensuração educacional” dirige-se a apenas uma dimensão da educação a cada vez. Pode-se medir habilidades e atitudes, pelo menos no plano teórico. Os instrumentos de medição são preferencialmente os testes e provas objetivas. As escalas são variadas, mas sempre procuram ser intervalares.

A “avaliação educacional” pretende englobar mais de uma dimensão da educação num juízo apenas: pretende verificar o mérito de um aspecto educacional. (p.19).

Ao definir termos que indicam a avaliação educacional distinta de uma mensuração, Santos chama atenção às tendências pedagógicas que “confundem-se” quando não elucidam seus critérios de verificação de aprendizagem. O autor aponta para um “processo dialético” à “busca de um sentido final”, quando trazem “uma espécie de coluna vertebral, sistema de idéias sobre as quais se assentam e as permeiam” (1978, p.21).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se assim é a possibilidade de verificar os conhecimentos dos estudantes, pautada pelas técnicas, pela mensuração, pela razão, imbricada às considerações de juízo de

⁹ Grifos do autor.

valor para atribuição de conceitos de méritos de desempenho, pode-se questionar sobre as implicações do levantamento de dados estatísticos em função do exame de avaliação do ensino superior, no que concerne à possibilidade de formação de profissionais autônomos, auto-reflexivos; formação como a entendida pelos teóricos críticos. Deve-se refletir sobre a cisão entre a teoria e a práxis que ocorre dentro do processo da instrução escolar propiciada pelo ensino superior e suas implicações à formação do profissional do pedagogo, o qual, pela própria origem de sua prática, também deve estabelecer critérios de verificação de apreensão de conhecimento. Sobre os pedagogos, é importante que se verifique e analise a transposição que fazem entre o que é ensinado no curso de Pedagogia e propiciado como experiências para sua atuação – e “cobrado” nos exames propostos pelo governo –, uma vez que se considera que, embora não seja elementar à retomada do que está cindido pela racionalidade sócio-histórica uma atuação pedagógica “holística”, é preciso, no mínimo, identificar as cordas que estrangulam as realizações da Pedagogia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula & MARTINS, Maria Anita Viviani. “Grupos de Trabalho dos CPFES: balanço de sua atuação e perspectivas de trabalho – GT Pedagogia”. In: PINHO, Sheila Zambello (org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, pp.191-197.

ADORNO, Theodor W. (1959a) “Teoria de la seudocultura”. In: ADORNO, Theodor W. *Filosofia y supertición*. Madri: Alianza Editorial, 1972, pp.141-174.

_____. (1959b) “Teoria da semicultura”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVII, nº 56, 1996.

_____. (1971a). “Educação após Auschwitz”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, pp.119-138.

_____. (1971b). “Educação – para quê?”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, pp.139-154.

AMORIM, A. *A avaliação institucional na universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a educação (Elucidário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação)*. Vol. I. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1941.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP). *Sistema Educativo Nacional de Brasil*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP). 2009a. *Exame Nacional de Curso-ENC*. Disponível *online* em: www.inep.gov.br/superior/enc.

_____. 2009b. *Exame Nacional do Desenvolvimento dos Estudantes-ENADE*. Disponível *online* em: www.inep.gov.br/superior/enade.

CARVALHO(a), Erivanio da Silva. 2001. *A concepção de educação profissional no Exame Nacional de Cursos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO(b), Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CROCHÍK, José Leon & SASS, Odair. (2008). *Projeto temático: Teoria Crítica, Formação e Indivíduo* (mimeografado).

DAL MARO, Ederly Loureiro. *A qualidade do ensino superior x credenciamento universitário: o PDI em ação*. Centro Universitário da UNAES: Campo Grande/MS, 2002 (mimeografado).

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. 2001. *O Exame Nacional de Cursos sob a ótica da grande imprensa paulista*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. 2005. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista da Universidade Federal de Goiás (versão online)*.

FREUD, S. (1930). *O Mal-Estar na Civilização*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GENTILI, Pablo. "A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional" (pp.320-339). In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIL, Natália de Lacerda. 2002. *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos (1944-1952)*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

HORKHEIMER, Max. (1932) "Observações sobre ciência e crise". In: HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica I*. São Paulo: Perspectiva, 1990 (pp.7-12).

LEITE, Emeli Marques Costa. Os papéis do Intérprete de LIBRAS na sala de aula Inclusiva. Petrópolis-RJ. 2005.

MARCUSE, Herbert. (1941). *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999.

MARIN, Alda Junqueira & GIOVANNI, Luciana Maria. "A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos." In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, pp.131-149.

RESENDE, Maria do Rosário Silva. 2005. *Formação e autonomia do professor universitário: um estudo na Universidade Federal de Goiás*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Wladimir dos. 1978. *Mensuração e avaliação: significados – funções – diretrizes*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. (1969) *Educação no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

