
LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA: ¿NUEVOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN CONTINUA?

JARDILINO, José Rubens Lima*
UNINOVE. BRASIL

Recepción: 26-02-04
Aprobación: 30-04-06

RESUMEN

Este artículo busca discutir las bases de la reforma educacional en Brasil, especialmente, sus implicaciones en el escenario de la formación del educador, presentando como parámetro las directrices curriculares nacionales para la formación de profesores de educación básica, en nivel superior -licenciaturas y graduación plena- y el consecuente redireccionamiento político-filosófico para las Ciencias de la Educación. Tematiza las contribuciones de esta reforma, en la perspectiva histórica y en el cuadro de las nuevas exigencias de la formación del educador como un proceso a lo largo de toda la vida.

* JARDILINO, José Rubens Lima. Doctor en Ciências Sociais, profesor del Programa de Postgrado en Educación del Centro Universitário Nove de Julho -Uninove-, São Paulo Brasil. Desarrolla sus investigaciones sobre la Formación de Maestros; Coordinador del Grupo de Investigación “*Formación de Maestro: identidades y representaciones*” Ref. Uninove/003 del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnología -Cnpq-Brasil, y es investigador asociado de SHELA, al proyecto de investigación *Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana* (HISULA cod. Colciencias COL 11868) coordinado por Dra. Diana Soto Arango. Es miembro del Consejo Estadual de la Educación en São Paulo, Brasil.

RESUMO

Este artigo procura discutir as bases da reforma educacional no Brasil, em especial, suas implicações no cenário da formação do educador, tendo como parâmetro as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior -licenciaturas e graduação plena- e o conseqüente redirecionamento político-filosófico para as Ciências da Educação. Tematiza as contribuições desta reforma, na perspectiva histórica e no quadro das novas exigências da formação do educador como um processo ao longo de toda a vida.

Palabras claves: La formación de profesores en la universidad brasileña:
¿Los Nuevos paradigmas de la educación continua?

JARDILINO, José Rubens Lima *

FORMATION OF TEACHERS IN BRAZILIAN UNIVERSITIES: NEW PARADIGMS OF CONTINUOUS EDUCATION

JARDILINO, José Rubens Lima
UNINOVE. BRASIL

ABSTRACT

This article looks forward a discussion of the bases of education in Brazil, mainly, in its involvement with the formation of the teaching scenery having as a parameter the national curricular procedures to the basic education for the formation of teachers, in a higher education level – undergraduate courses and plain graduation courses – and the results of the political and philosophical redirection towards Educational Science. The contributions are seen as a subject matter of this reformation, in the historical perspective and in view of the new demands for the teacher formation process during all his lifetime.

Key Words: The formation of professors in the Brazilian university, ¿New paradigms of the continuous education?

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la joven universidad brasileña, la cuestión de la formación del educador para actuar en la docencia, y en especial para actuar en la escuela

básica, ha sido una preocupación constante de los que pensaron política y filosóficamente la educación en este país. Así, a lo largo de los últimos 70 años del siglo pasado, desde el Decreto Ley No.1190 de 1939, con ocasión de la constitución de la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil, la preocupación por la preparación de los docentes para el seguimiento de la educación formal fue realmente un suceso.

El curso de pedagogía fue creado en ese período, junto con las licenciaturas del esquema 3+1 en vigor hoy. Esta instrucción siempre le dio más énfasis a los contenidos del dominio conexo que a la preparación y formación del docente. Formaba licenciados con autorización para impartir clases y en verdad dejó deficiente una carrera específica de pedagogo, conocida en otras partes del mundo como una ciencia de la educación. El centro de atención de las políticas educacionales hasta los años 80 fue la docencia. Está claro que no podemos perder de vista el contexto en el cual se inserta esa propuesta, un país, desde el punto de vista económico, dependiente y premoderno, ávido por superar sus deficiencias y llegar a la modernización. En el ámbito de la educación, como consecuencia de su formación étnico-social se componía, de un lado, por una clase pequeñísima de letrados, y del otro, por una masa informe de analfabetos oriundos de los períodos de dependencia político-económica anteriores. Aún en la década de los 30, fue, conforme los historiadores, la marca mayor del país en la entrada de la modernidad por el agudo proceso de urbanización/ industrialización de la nación brasileña. La educación formal tenía entonces una relevancia fundamental. De ahí viene la preocupación política exacerbada en la preparación de docentes para enseñar/ letrar los hombres del futuro para una realidad nueva –el mundo de las máquinas. En este afán, nos olvidamos de preparar también los científicos de la educación, naturalmente, sin desmerecer la importancia de algunos pocos que, por esfuerzo propio, superaron la racionalidad técnica y se constituyeron como verdaderos filósofos y científicos de la educación en Brasil [Anísio Teixeira, Paulo Freire entre otros]. Sin embargo, no podemos decir que nos preocupamos con las cuestiones epistemológicas de la teoría educacional en Brasil. Nos quedamos en la enseñanza de un saber hacerlo [preocupaciones fuertemente metodológicas que aún nortean los cursos de pedagogía], esa fue la tónica de la pedagogía hasta muy poco tiempo, conforme nos indica Libânio y Pimenta (1999:245) que la “*cuestión más relevante, aún, es el vaciamiento de los estudios sistemáticos de educación y la descaracterización profesional del pedagogo (...) esa descaracterización profesional del pedagogo, subsumido al ‘profesor’ su formación pasa a ser dominada por los estudios disciplinarios de las áreas de las metodologías*” y agrega Pimenta (1998):

“hay un contingente macizo de egresados de los cursos de pedagogía que, curiosamente, no estudiaron pedagogía (su teoría y su práctica), pues esos cursos, de manera general, ofrecen estudios disciplinarios de las ciencias de la educación que, en la mayoría de las veces, al partir de los campos

disciplinarios de las ciencias-madre para hablar sobre educación, lo hacen sin darse cuenta de la especificidad del fenómeno educativo y, tampoco sin tomarlo en sus realidades histórico-sociales y en su multiplicidad, lo que apuntaría hacia una perspectiva interdisciplinaria y multirreferencial.

De 1939 a 1969 con algunas pequeñas incursiones de cambios en 1962 la carrera de pedagogía fue eminentemente un espacio de vaciamiento de las funciones epistemológicas de la teoría pedagógica. Con la Promulgación de la Ley 5540/68 a la carrera de pedagogía se le agregaron las llamadas habilitaciones, en las cuales se formaban los denominados “especialistas” en educación, con la misma connotación pragmática formaban los “gestores escolares” [inspectores y administradores], y los especialistas que coordinaban el trabajo pedagógico [supervisor y orientador educacional] lo que creó una dicotomía entre teoría y práctica.

La organización del curso de licenciatura en pedagogía, que en verdad nunca formó al pedagogo, con el parecer 252/69 y la Resolución 2/69 ambas del Consejo Federal de Educación [como lo llamaron hasta el final de los años 90] establecía así las habilitaciones/especialidades:

1. Pedagogos con habilitación para la “Enseñanza de las asignaturas y actividades prácticas de las carreras normales” – formar docentes para la enseñanza multiserial.
2. Pedagogos con habilitación para orientación educacional - formar al especialista en Orientador educacional;
3. Pedagogos para administración escolar – formar al especialista para dirigir las unidades escolares del sistema municipal y estatal;
4. Pedagogos para supervisar el trabajo escolar – especialistas de currículos y programas;
5. Pedagogos peritos en la inspección escolar – formar especialistas para actuar en la legislación y en la burocracia del sistema educacional.

Esos puntos elucidan por qué a lo largo de estos años el debate ha sido referido sobre la cuestión de la formación del educador. Los datos históricos sobre esa pelea en el área, sirve para que entendamos el papel de la identidad del pedagogo en Brasil, lo que está permitiendo una formación fragmentada en habilitaciones aligeradas, y por lo tanto, insatisfactoria para la formación del profesional de educación, lo que ha dificultado su comprensión de la educación como una tarea más amplia que propiamente la función docente.

Las nuevas medidas, en parte intentan superar esas deficiencias dicotómicas, aunque produzcan otras –una formación del profesional de educación para la enseñanza y otro para la gestión- son las cuestiones que nos gustaría discutir a partir de este momento.

1. Las directrices curriculares para la formación del profesor de Educación Básica y las licenciaturas.

El documento del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil se posiciona como un documento innovador y no es posible negar que él mismo se inserte en una propuesta que atiende a las exigencias de la educación para una sociedad diferente de aquella en que surgió la carrera de pedagogía, además, naturalmente, de estar sintonizado con el direccionamiento de las conferencias de la Unesco sobre la educación mundial. Relata el documento de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, de la Unesco, que para que se pueda dar respuestas a los desafíos del momento contemporáneo, los sistemas educacionales deben organizarse en cuatro pilares llave para el desarrollo del aprendizaje, éstos se deben dimensionar a lo largo de toda la vida del individuo como pilares del conocimiento, que son¹:

- 1. Aprender a conocer.** Es adquirir los instrumentos de la comprensión. Este tipo de aprendizaje que visa no tanto la adquisición de un repertorio de saberes codificados, sino el dominio de los propios instrumentos del conocimiento que puede ser considerado, simultáneamente, como un medio y como una finalidad de la vida humana. (...) El aumento de los saberes, que permite comprender mejor el ambiente en sus diversos aspectos, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite comprender lo real, mediante la adquisición de la autonomía en la capacidad de discernir. En nivel de la enseñanza secundaria y superior, la formación inicial debe suministrar a todos los alumnos instrumentos, conceptos y referencias resultantes de los avances de las ciencias y de los paradigmas de nuestro tiempo (...) El proceso de aprendizaje nunca está acabado y puede enriquecerse con cualquier experiencia.
- 2. Aprender a Hacer.** Aprender a conocer y aprender a hacer son, en larga medida, indisociables. Pero el segundo aprendizaje está más estrechamente relacionado a la cuestión de la formación profesional. (...) A lo largo del siglo XX, a partir del modelo industrial, la sustitución del trabajo humano por las máquinas se ha convertido cada vez más inmaterial y acentuó el carácter cognitivo de las tareas. De esta forma aprender a hacer en el poder, pues, siguen teniendo el significado simple de preparar a alguien para una tarea material bien determinada. Como consecuencia, los aprendizajes deben evolucionar y no se puede más, considerarlas como simple transmisión de prácticas más o menos rutinarias. Cualidades como la capacidad de comunicar, de trabajar con otros, de generar y de resolver conflictos, se vuelven cada vez más importantes. Y esta tendencia se vuelve aún más fuerte, debido al desarrollo del sector de servicios.

¹ (fragmentos extraídos del Informe para Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. En. DELORS, Jacques. (org) *Educación: un tesoro a descubrir*. San Pablo: Cortez /UNESCO, 1999).

- 3. Aprender a vivir juntos.** Sin duda, este aprendizaje representa, hoy día, uno de los mayores desafíos de la educación. El mundo actual es, muchas veces un mundo de violencia que se opone a la esperanza puesta por algunos en el progreso de la humanidad. (...) La educación tiene como misión, por un lado transmitir conocimientos sobre la diversidad de la especie humana y por otro, llevar las personas a tomar conciencia de las semejanzas y de las interdependencias entre todos los seres humanos del planeta. La educación debe utilizar dos vías complementarias. En un primer nivel, el descubrimiento progresivo del otro. En un segundo nivel, y a lo largo de toda la vida, la participación en proyectos comunes, que parece ser un método eficaz para evitar o resolver conflictos latentes. De esta manera, resalta el documento que el confrontar por medio del diálogo y del intercambio de argumentos es uno de los instrumentos indispensables a la educación del siglo XXI. Aprender a vivir juntos es desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las interdependencias de los saberes; realizar proyectos comunes y prepararse para generar conflictos en el respeto por los valores del pluralismo, de la comprensión mutua y de la paz.
- 4 *Aprender a Ser.*** *En un mundo cambiante, en el que uno de los principios motores parece ser la innovación tanto social como económica, se debe dar importancia especial a la imaginación y a la creatividad; claras manifestaciones de libertad humana ellas pueden estar amenazadas por una cierta estandarización de los comportamientos individuales.(...) El temor de la deshumanización del mundo relacionada con la evolución técnica, la evolución de la sociedad desde entonces, y sobre todo, el enorme desarrollo del poder mediático que acentuó este temor y legitimó aún más la injunción que le sirve de fundamento. Es posible que en el siglo XXI estos fenómenos adquieran más amplitud aún. Mucho más que preparar niños para una determinada sociedad, el problema será, entonces suministrarles constantemente fuerzas y referencias intelectuales que les permita comprender el mundo que las rodea y comportarse en él como actores responsables y justos. (...)[Por tanto], el siglo XXI necesita de esta diversidad de talentos y de personalidades, y más de las personas excepcionales, igualmente esenciales en cualquier civilización. Así, el informe, aprender a ser, considera que el desarrollo tiene por objetivo la realización completa del hombre, en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. Este desarrollo del ser humano, que se desarrolla desde el nacimiento hasta la muerte, es un proceso dialéctico que empieza por el conocimiento de uno mismo para abrirse, en seguida a la relación con el otro. En este sentido la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de maduración continua de la personalidad. En la hipótesis de una experiencia profesional de éxito, la educación como medio para tal realización es, a la vez, un proceso individualizado y una construcción social interactiva.(...) Aprender a ser para mejor desarrollar su personalidad y estar a la altura de actuar con cada vez mayor capacidad de autonomía, de*

*discernimiento y de responsabilidad personal. Para eso, no negligenciar en la educación ninguna de las potencialidades de cada individuo: memoria, raciocinio, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicarse.*²

Política y socialmente él atiende a la democratización del acceso a la escuela para todos y se lanza como un punto inicial para atender a las exigencias de una sociedad que pasa por cambios profundos en el campo de la tecnología, comunicación, nueva organización y división del trabajo y la profunda necesidad de consolidar la ciudadanía. En medio a esa profunda transformación, la Educación llega al podio como un quesito, más que necesario, fundamental para el desarrollo de la nación. Tal vez sea ese propio escenario que la lanza en una serie de dificultades, especialmente, cuando a ella se la llama para ser nuevamente “salvadora”.

Este cuadro llevó a los especialistas, el propio gobierno, la sociedad civil y los movimientos sociales a que comprendieran la formación del educador como una urgencia de formación docente, me parece que una vez más, estamos depreciando la preocupación teórico/ epistemológica de una ciencia de la educación y nos volcamos hacia una propuesta de cuño predominantemente metodológico. Veamos como se refiere el documento sobre esa necesidad:

"Ese escenario presenta enormes desafíos educacionales que, en las últimas décadas, ha motivado la movilización de la sociedad civil, la realización de estudios e investigaciones y la implementación, por estados, municipios, de políticas educacionales orientadas para ese debate social y académico visando la mejoría de la escuela básica. Entre las muchas dificultades encontradas para esa implementación se destaca la preparación inadecuada de los profesores, cuya formación de modo general, mantuvo predominantemente un formato tradicional, que no contempla muchas de las características consideradas, en la actualidad, como inherentes a la actividad docente (...) Este documento, incorporando elementos presentes en la discusión más amplia respecto al papel de los profesores en el proceso educativo, presenta la base común de formación docente expresa en directrices que posibilitan la revisión creativa de los modelos hoy en vigor..." (Parecer CNE/CP 09/2001)."

En lo que respecta la formación en nivel superior para los profesores de la educación básica, fue realmente un gran avance, conquistado en el contexto de la LDBEN 9394/96. Las licenciaturas ganan autonomía y exige, currículos apropiados, constituyéndose un proyecto específico, lo que las liberan de los licenciados en la antigua concepción de 3+1.

² (fragmentos extraídos del Informe para Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. En. DELORS, Jacques. (org) *Educación: un tesoro a descubrir*. San Pablo: Cortez /UNESCO, 1999).

Así la formación de profesores gana status en las carreras de pedagogía y la *“preparación de los mismos pasa a presentar un papel crucial, en el actual contexto, ahora para posibilitar que puedan experimentar en su propio proceso de aprendizaje, el desarrollo de competencias necesarias para actuar en ese nuevo escenario, reconociéndola como parte de una trayectoria de formación permanente a lo largo de la vida”*. En otro punto, se refiere el documento que el *“aprendizaje deberá estar orientado por el principio metodológico general, que se puede traducir por la acción- reflexión- acción y que apunta a la resolución de situaciones-problema como una de las estrategias didácticas privilegiadas...”*

La discusión que se vuelca hacia la formación del profesor, tiende a rebasar las exigencias lineares e instrumentales de la acción docente y se aventura en propuestas más audaces en la búsqueda de formar el profesor para el próximo Milenio, a la altura de las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento – técnico-científica. ¿Siguiendo esa línea del documento, los debates nos han llevado a preguntar sobre el tipo de profesional de educación que pretendemos ‘formar’ en este final de milenio?

El eje de la formación del profesor como profesional crítico-reflexivo.

El documento apunta a un eje metodológico de la acción – reflexión – acción. Los especialistas ciertamente se basaron en las fuentes de las corrientes actuales que estudian la formación de profesor. Algunos estudiosos europeos reivindican la transformación del profesor en un intelectual que busca, a partir de su práctica, el significado de su acción educativa, y de los intereses a que ella le sirven, y en qué medida ella contribuyó para mantener o transformar el cuadro del sistema en que actúa. El profesor hace de su experiencia su más importante fuente de adquisición, partiendo del análisis de sus prácticas para comprender las formas cómo enfrenta los problemas complejos de la vida escolar, cómo utiliza su conocimiento y cómo crea nuevos procedimientos y estrategias. Ese tipo de reflexión, en lenguaje de Freire, implica, en el educador, comprender su cultura y su historia, consciente de ser y venir-a-ser-en-el-mundo. Zambullirse en el mundo de su experiencia y sentimientos, en un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y, a la vez percibir, a partir de una comprensión teórica lo que está ocurriendo en el mundo de la objetividad.

La propuesta de esa corriente, que discute la formación del profesor, orienta el acto reflexivo en tres procesos, apuntados como conocimiento en la acción, reflexión-en la-acción y reflexión sobre la acción. Siempre que se ejecuta una acción, hay por detrás un tipo de conocimiento que adviene de experiencias y reflexiones pasadas – conocimiento en la acción. Este es el dato primero de una praxis. Sin embargo, permanecer en una práctica educacional sin recrearla significa

actuar automatizadamente y perder valiosas oportunidades de aprendizaje. Hace falta retirar la acción del automatismo y encontrar las motivaciones que lo definieron. Para eso, el profesor, a la vez que actúa, reflexiona sobre la acción desencadenada, buscando una interacción de la realidad problemática con el conjunto de sus esquemas teóricos y de sus convicciones. Así se define la reflexión-en-la-acción. Aunque no sea todavía un análisis sistematizado, ella se convierte en un instrumento de aprendizaje del profesor, porque establece un permanente diálogo que implica en reconstrucciones y reevaluaciones de la práctica docente. Hay además una reflexión que se debe hacer posteriormente a la acción, en que el profesor, lejos de los condicionamientos de la situación práctica, busca la comprensión y reconstrucción de su práctica. Es la reflexión sobre la acción. El profesor describe las características de la situación problemática, el diagnóstico realizado y la elección de los procedimientos para, en seguida, comprender los esquemas de pensamiento, las teorías y las representaciones que marcaron su acción.

Esa línea de pensamiento prioriza la organización del proceso reflexivo y propone cuatro acciones básicas: descripción, información, confrontación y reconstrucción, algo muy próximo de lo que Paulo Freire y su equipo hicieron en los círculos de cultura. En la descripción, el profesor se preocupa en describir su propia acción, buscando responder a la cuestión: “¿qué hago yo?”. Es el inicio de la problematización. En la información, al contestar la cuestión: “¿qué significa eso?”, el profesor busca la comprensión de los principios que fundamentan su acción, atribuyéndoles significados. La cuestión a ser enfrentada en la confrontación es: “¿de qué forma llego a eso?”. El profesor cuestiona su acción a partir del entendimiento de que ella no es producto de una preferencia idiosincrásica, sino de normas culturales profundamente arraigadas. Se trata de un intento de situar la acción del profesor y del alumno en un amplio contexto cultural, social y político, haciéndole abandonar la idea de que el *hacer* pedagógico es un *hacer* puramente técnico. Al encarar la cuestión: “¿cómo puedo hacerlo diferente?”, el profesor se propone una reconstrucción de la acción. No considerando más la realidad educacional como inmutable y repensando su práctica a partir de las particularidades locales, los involucrados en el acto educacional ganan la dimensión de sus acciones.

Estamos aquí hablando de construcción de autonomía, pues el profesor que basa su práctica en la reflexión y no más depende de las técnicas, reglas y recetas predefinidas en la instancia de la administración escolar; él mismo debe construir una teoría adecuada a la situación singular de la clase, comparando nuevas estrategias de acción, nuevas teorías y nuevos modos de enfrentar y definir problemas. Es más: el profesor reflexivo abandona la postura autoritaria de detentor exclusivo del saber, le da la “razón” a los alumnos al reconocer sus saberes y actuar como un investigador que busca desvendar las articulaciones realizadas por ellos para que lleguen a sus saberes.

Esperamos que esta línea de raciocinio, expuesta anteriormente, sea una realidad en los cursos de formación de profesores en Brasil, lo que por sí mismo, ya garantizará una visión más avanzada en la educación por esas tierras.

El eje de la investigación como matriz de la formación del profesor

Solemos decir en discurso académico que, “quien no investiga no tiene lo que enseñar” esa frase no está solamente en el ámbito de la retórica intelectual, ella verdaderamente expresa un axioma para todos los que trabajan con la formación de las diversas carreras en las más diferentes áreas del conocimiento. Tal vez sea por eso que el trípode que sostiene la Universidad es la investigación – enseñanza – extensión. En la actualidad el proceso educativo exige un profesional que tenga competencia técnica de su área, que sea un profesional con fuerte formación ética cuñada en un compromiso social que su actividad exige. Se agrega a eso toda exigencia de un profesional crítico-reflexivo (Shön: 2000) que esté formado con competencia comunicativa para trabajar con otros, para gestionar y resolver conflictos, aspectos estos cada vez más solicitados para la sociedad, llamada, del conocimiento. Frente a esas demandas que nos son puestas en el presente, urge la necesidad de formar al educador, en especial al docente con esas habilidades, para que pueda auxiliar y cooperar, en la formación del ciudadano de este nuevo milenio. Urge pues la necesidad de formar al ciudadano investigador.

Uno de los requisitos que el documento en discusión resalta, es la investigación como elemento esencial para la formación del profesor. Traza el escenario actual de la exigencia de formar al hombre para adaptarse a las diversas realidades que la vida le coloca en un ambiente de múltiples formas de aprendizaje. Además, indica que la investigación aquí referenciada no trata solamente de la *investigación científica* como la conocemos, más, de una actitud investigativa que posibilita al individuo un salto cualitativo en los análisis de las situaciones, hechos y sucesos del sentido común, llevándolos, por medio de la reflexión crítica, a la transformación de éstos, en conocimiento. Se trata pues de la producción y reconstrucción del conocimiento.

(...) los resultados de las acciones de enseñanza son previsibles sólo en parte. El contexto en el cual se efectúan es complejo e indeterminado, lo que dificulta una anticipación del trabajo pedagógico. Enseñar, requiere disponer y movilizar conocimientos para ‘improvisar’, es decir, actuar en situaciones no previstas, intuir, atribuir valores y hacer juicios que fundamenten la acción de la forma más pertinente y eficaz posible. Por esas razones, el estudio (o la investigación) que se desarrolla en el ámbito del trabajo del profesor, se refiere, ante todo, a una actitud cotidiana de búsqueda de comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo de

sus alumnos y a la autonomía en la interpretación de la realidad y de los conocimientos que constituyen sus objetivos de enseñanza. Por tanto, el foco principal de enseñanza de la investigación en los cursos de formación docente es el propio proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares en la educación básica [cursiva nuestra] (p.34)

De esta forma, las directrices para formación de profesores de educación básica, apuntan a algunos elementos que rompen la dicotomía teoría y práctica, proponiendo que la formación del profesor sea condimentada con esa postura investigativa, algo aspirado por muchos en la formación del pedagogo desde hace mucho. Esa postura, si puesta en práctica llevará al profesor a una relación de autonomía y reducirá considerablemente el exagerado cuidado con la metodología usada como regla, modelo y guía para dar clases y ser un *buen* profesor.

Así, su formación estará centrada en un cuño más analítico, con el cual podrá investigar su práctica y la de sus alumnos. Profesores y Alumnos formarán una comunidad de profesores y aprendices en un espacio de pura investigación. Eso los llevará a una educación libertadora y emancipadora como decía Freire.

La formación que anuncia el documento exige que el profesor conozca y sepa usar las herramientas y los procedimientos de investigación, tales como: levantar hipótesis/problema, delimitarlo, diagnosticar y registrar datos, sistematizar y analizar las informaciones comparándolas, para por fin, recrear el conocimiento o producir uno nuevo. *“El curso de formación de profesores debe, así, ser fundamentalmente un espacio de construcción colectiva de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje”*. Diría, además, sobre la vida y lo cotidiano de las personas, de su comunidad y del contexto social más amplio.

La Formación del Pedagogo y las Ciencias de la Educación

Concordamos con Libanio & Pimenta (1999:248) que el documento, por muy innovador que sea, reduce el trabajo pedagógico a la docencia al definir el pedagogo como *“Profesional habilitado a actuar en la enseñanza, en la organización y en la gestión de sistemas, unidades y proyectos educacionales y en la producción y difusión del conocimiento, en diversas áreas de la educación, tiene la docencia como base obligatoria de su formación e identidad profesionales”*. Eso puesto, dificulta la comprensión de esas propuestas en el ámbito de las Ciencias de la Educación. La pedagogía como ciencia tiene, una vez más, su lugar solapado por el énfasis que el documento le da a la docencia, lo que produce un vaciamiento del curso de pedagogía propiamente dicho.

La pedagogía *stricto sensu* es un campo teórico investigativo y compone una de las ciencias de la educación. Reivindicamos la formación del educador en una perspectiva en la que podamos ofrecer una formación teórica, científica y técnica

que sea capaz de articular las relaciones de la teoría y de la práctica pedagógica, en que las especificidades no sean tan segmentadas en un contexto en que se privilegie la multidisciplinaridad e incluso la transdisciplinaridad. Formar profesionales de educación que puedan profundizar la teoría pedagógica en la planificación de políticas educacionales, en la gestión de los sistemas de enseñanza, a fin de dialogar con la producción del conocimiento con los diversos sectores de la sociedad – cultural, económica, política y social. Una formación que rebase los espacios no escolares y contribuya en la formación del ciudadano, y rompa definitivamente con las ambigüedades producidas en la historia de la pedagogía en Brasil desde los años 30.

CONCLUSIONES

El documento, si por un lado, es innovador, peca, por otro lado, en la superación de las dicotomías y ambigüedades producidas en la legislación de la educación en Brasil que en nuestra visión cohibió el desarrollo de la teoría pedagógica como una de las Ciencias de la Educación. Así como, deja vaga la cuestión de la educación continua y a lo largo de toda la vida, ya que, la formación del profesional de educación se da en el ámbito de las habilidades metodológicas para la enseñanza, reduciendo su cosmovisión al espacio de la clase. Ser investigativo, creativo, flexible y otros requisitos más, sólo los ponen como profesionales para el mercado, sin embargo, otras competencias, tales como: reflexión crítica y epistemológica, visión crítico-política y sociocultural se quedan minimizadas en la propuesta del documento que formulan las directrices para la formación del educador en Brasil.

BIBLIOGRAFÍA

- BRZEZINSKI, Iria.(1996): *Pedagogía, pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus. .
- CANDAU, Vera M. (1987): (org.) *Novos rumos da licenciatura: investigação*. Brasília: INEP/PUC, RJ. .
- DELORS, Jacques.(1999): (org) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, .
- GATTI, Bernadete A (1997): *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados,
- LIBÂNIO, José C.(1998): *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez,

- ____ & PIMENTA, Selma Garrido.(1999): Formação de profissionais da educação: Visão e perspectiva de mudança. In: *Educação & Sociedade*, n.68/Especial, Dez, 1999, p.239-277
- LÜDKE, Menga, (1999): et. Al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: *Educação & Sociedade*, n.68/Especial, Dez, , p.278-298
- PIMENTA, Selma Garrido(1996): (org). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- ____ (1997): (org) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal*. São Paulo: Cortez.
- ____ (1999):..(org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez,
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. (1999): Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: *Educação & Sociedade*, n.68/Especial, Dez, , p.220-238
- SHÖN, Donald.(2000): *A formação do profissional crítico-reflexivo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- SILVA JR., João dos Reis & SGUISSARDI, Waldemar.(1999): *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista, SP: EDUSF,

DOCUMENTOS

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Parecer CNE/CP n. 115 de 10 de Agosto de 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Parecer CNE/CP n. 970 de 9 de Novembro de 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Parecer CNE/CP n. 09/2001 de 08/05/2001 – *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF. Maio de 2001
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Decreto n. 3.276 de 6 de dezembro de 1999

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. *Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 20/12/1996

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores 1.2 O eixo da investigação como matriz da formação do professor.*