CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD BRASILEÑA: DILEMAS Y PERSPECTIVAS

IMPACTS OF TEACHER TRAINING POLICIES IN THE COURSE OF PEDAGOGY OF A BRAZILIAN UNIVERSITY: DILEMMAS AND PERSPECTIVES

IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC (SC): DILEMAS E PERSPECTIVAS

Walter Strobel Neto[1], Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]

RESUMO
Este texto é fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina cujo objetivo foi de analisar os impactos das políticas de formação de professores sobre os projetos políticos pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina. A pesquisa foi financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Unoesc e está vinculada a um projeto macro do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior Unicamp além da Rede Iberoamericana de Políticas e Processos em Educação Superior. A metodologia utilizada para construção desta pesquisa foi a Histórico-Crítica. Como resultados observamos haver uma manipulação de organismos internacionais além do Estado Neoliberal brasileiro, sobre as políticas de formação de professores construídas a partir de interesses voltados ao mercado de trabalho capitalista. Estas imposições podem ser percebidas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia, ora privilegiando a pedagogia técnica, ora impondo ajustes não contributivos para áreas de formação como é o caso das licenciaturas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Formação de Professores. Educação Superior e Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT
This text is the result of a research carried out in the Masters of Education of the University of the West of Santa Catarina (UNOESC), whose objective was to analyze the impacts of the teacher education policies on the pedagogical political projects of the Pedagogy course of the University of the West of Santa Catherine. The research was funded by the Fund for the Support of Research at Unoesc - (FAPE-SC) and is linked to a macro project of the International Group of Studies and Research of Higher Education (GIEPES) Unicamp in addition to the Ibero-American Network of Policies and Processes in Higher Education (UNOESC / UNICAMP). The methodology used to construct this research was Historical-Critical. As results we observe a manipulation of international organisms beyond the Brazilian Neoliberal State, on the policies of teacher training built from interests focused on the capitalist labor market. These impositions can be perceived in the Curriculum Guidelines of the Pedagogy courses, sometimes favoring technical pedagogy, sometimes imposing non-contributory adjustments to training areas such as undergraduates.

[1] http://orcid.org/0000-0003-4068-8164

[2] http://orcid.org/0000-0001-8515-2908

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

KEYWORDS: Teacher Training Policies. Higher Education and Pedagogy. National Curricular Guidelines.

RESUMEN
Este texto es fruto de una investigación realizada en el máster en Educación de la Universidad del Oeste de Santa Catarina cuyo objetivo fue de analizar los impactos de las políticas de formación de profesores sobre los proyectos políticos pedagógicos del curso de Pedagogía de la Universidad del Oeste de Santa Catarina. La investigación fue financiada por el Fondo de Amparo a la Investigación de Unoesc y está vinculada a un proyecto macro del Grupo Internacional de Estudios e Investigaciones de Educación Superior Unicamp además de la Red Iberoamericana de Políticas y Procesos en Educación Superior. La metodología utilizada para la construcción de esta investigación fue la Histórico-Crítica. Como resultados observamos haber una manipulación de organismos internacionales además del Estado Neoliberal brasileño, sobre las políticas de formación de profesores construidas a partir de intereses volcados al mercado de trabajo capitalista. Estas imposiciones pueden ser percibidas en las Directrices Curriculares de los cursos de Pedagogía, ora privilegiando la pedagogía técnica, o imponiendo ajustes no contributivos para áreas de formación como es el caso de las licenciaturas.

PALABRAS CLAVE: Políticas de Formación de Profesores. Educación Superior y Pedagogía. Directrices Curriculares Nacionales.

INTRODUCCIÓN

> *Todas las discusiones siempre traen en sus entre líneas las orientaciones de agencias internacionales de fomento, con objeto de edificar los conceptos neoliberales en el Estado Brasileño. Así, percibimos que ellas imponen un posicionamiento de que el profesor cumple un papel secundario en la formación, y que las escuelas y sistemas educativos deben ser enjugados, lo que contribuye al ideario del "aprender a aprender", y de la educación a distancia. Como herramienta de exposición de la ineficiencia del sistema político educacional, estas agencias asimismo exigen exámenes periódicos que, posteriormente, son considerados para la calificación, generando ranking y pensamiento competitivo entre las escuelas.*
> *(STROBEL NETO; ALMEIDA, 2017, p. 196-197 – traducción nuestra)*

La realidad en la formación de profesores está siendo víctima de imposiciones de las nuevas legislaciones y directrices, pues ellas proponen una reorganización de las carreras de Pedagogía y la alternativa de fragmentar los contenidos, trabajándolos por competencias. La discusión de los currículos de formación de profesores de todas las licenciaturas repercute en Brasil, pues el tema de las reformulaciones afecta toda la manera de construir este futuro profesor.

En ese sentido, se hace necesario estudiar la formación y las licenciaturas, sus componentes, construyendo un concepto sobre educación y enseñanza superior con vistas al magisterio. Así, discutimos las políticas de educación del estado de Santa

Catarina, Brasil, las políticas curriculares y su inserción en la formación. Existe la necesidad de una identidad como profesores para que podamos construir un ideario colectivo, para que no se caiga en las trampas de los paradigmas. Los cambios históricos van a auxiliar en la percepción de una ruptura de la modernidad en el campo social, político o económico, y cómo la educación ha resultado a la merced de los intereses.

La Universidad se encuentra en un dilema entre conceptos éticos y conceptos del mercado capitalista, y se ubica de manera que debe formar a profesionales para la actividad humana, en sus diferentes campos, con vistas a los intereses del mercado. Hay que formar un profesional que ejerza actividades en el mundo del trabajo, por medio de acciones que desarrollen lo social, y que contribuyan con la sociedad, la ética y el desarrollo humano.

La discusión a nivel internacional señala como característica la tecnicidad, vislumbrando vasta preocupación con la especificidad de las áreas, puesto que este movimiento es contrario a una formación orientada a los aspectos éticos y sociales, característicos de una formación basada en la formación humana. Las acciones y reformas en la educación superior percibidas en los continentes americano y europeo evidencian que la discusión de la educación es esencial a la prosperidad de las naciones y de su población, por medio del incremento de los saberes construidos. Las observaciones revelan que los valores éticos deben estar insertados en el ámago de las cuestiones trabajadas en los currículos, y no de forma aislada, con fin de formar un profesional por medio de la investigación.

Las Directrices Curriculares Nacionales (DCN's) para las carreras de Pedagogía poseen conflicto en la comprensión de formación universitaria. Ellas exponen la disparidad en el entendimiento de que las carreras deben "[...] incentivar una sólida formación general, necesaria para que el futuro licenciado pueda venir a superar los desafíos de renovadas condiciones de ejercicio profesional y de producción del conocimiento, permitiendo variados tipos de formación y habilitaciones diferenciadas" (BRASIL, 2006, p.3 – traducción nuestra). La contradicción se encuentra en sentido de

que la carrera es percibida como una formación inicial en un proceso constante de formación, en el cual no se agotan los conocimientos.

Esas DCN´s determinan un currículo mínimo con varias especificaciones detalladas de algunas cuestiones que eran más flexibles anteriormente, como carga horaria de los componentes y sus contenidos. A partir de estas "orientaciones", las carreras y universidades iniciaron debates con objeto de encontrar soluciones para cuestiones estructurales, de fondo práctico, de relevancia social, de investigación, entre otros, por medio de cuestionamiento sobre lo que se debe priorizar en la formación y cómo promover las actividades puestas.

Así, los cambios históricos y de las legislaciones auxiliarán en la percepción de una ruptura en el campo social, político y/o económico y cómo la educación se encuentra a la merced de intereses.

Sin embargo, consideramos que la educación también puede ser un instrumento de marginación de la sociedad, puesto que es posible manipular el proceso. De acuerdo con esta perspectiva, se puede considerarla un generador de diferencias sociales a la medida que no se reglamentan cuestiones comunes a los distintos niveles de clases. Por tanto, de acuerdo con Saviani (2008, p. 4) la educación debe ser construida como "un instrumento de corrección de esas distorsiones".

Consideramos la educación como la productora de la teoría pedagógica, necesitando formulaciones de directrices pedagógicas, asumiendo posicionamientos políticos, formativos y emancipadores. En este sentido, se construyen las políticas educacionales que son las orientaciones determinadas por el Estado, relacionadas con las plataformas educacionales visadas por los gobiernos. En la elaboración de un proyecto de curso superior, esas políticas educacionales guían y establecen directrices a seguir, con objetivo de que la carrera posea características instituidas por este Estado.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este artículo tiene como objetivo analizar los impactos de las políticas de formación de profesores, más específicamente las Directrices Curriculares Nacionales

(de formación de profesores) sobre los proyectos políticos pedagógicos de la carrera de Pedagogía de la Universidad del Oeste de Santa Catarina.

Por medio de caracterizaciones previas necesarias a la investigación, se ha optado por el método histórico-crítico, pues él atiende a las necesidades y características inherentes a la investigación. En lo que se refiere a la legitimidad del sesgo epistemológico de la investigación, Kosik (2002) aclara que para legitimar y racionalizar las certidumbres del mundo es necesario cuestionar la consciencia ingenua en lo que atañe al tratamiento de la investigación. Justificamos la metodología trayendo a Gasparin (2000, p. 7) cuando dice que la metodología Histórico-Crítica "[...] posibilita entonces pasar del sentido común particular [...] a los conceptos científicos y juicios universales que permiten la comprensión de esa realidad en todas sus dimensiones" (traducción nuestra).

Vale la pena señalar que esta metodología se empeña en explicar el objeto de análisis a partir del desarrollo histórico, "es decir, la comprensión de la historia a partir del desarrollo material, de la determinación de las condiciones materiales de la existencia humana (SAVIANI, 2000, p. 102 – traducción nuestra). Ante a ello, se hace imprescindible retomar lo ha dicho Kosik (2002, p. 222):

> [...] la praxis en su esencia y universalidad es la revelación del secreto del hombre como ser ontocreativo, como ser que crea la realidad (humano-social) y que, por tanto, comprende la realidad (humana y no-humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es actividad práctica contrapuesta a la teoría; es determinación de la existencia humana como elaboración de la realidad (traducción nuestra).

Para reflexionar sobre los impactos de las políticas de formación de profesores en las tendencias curriculares presentadas en los Proyectos Pedagógicos que orientan la carrera de Pedagogía de la Universidad del Oeste de Santa Catarina analizamos los Proyectos Pedagógicos de la Carrera de Pedagogía (PPC) de 2006 y 2015, con objetivo de percibir las influencias y los factores movilizadores en sus construcciones. En este estudio pudimos observar que el PPC de 2004 presentaba varias cuestiones construidas según la legislación y, de esta forma, traían el ideario neoliberal en su esencia, como la fragmentación de las habilitaciones de la carrera de Pedagogía. Así, este PPC no fue

edificado por medio de una fundamentación metodológica, sino en un intento de atender exactamente a lo que presentaba la legislación.

Esa construcción de la identidad, por tanto, estaba íntimamente relacionada con las directrices curriculares que obviamente deberían ser cumplidas a partir de la publicación de la resolución y había, obviamente, una dimensión institucional a enfrentar.

En este sentido, en la visión de Shigunov Neto y Maciel (2004, p.36), el neoliberalismo es un "proyecto político, económico y social de carácter hegemónico que está fundamentado en la subordinación de la sociedad al libre mercado y a la no-intervención del poder público, siendo el libre mercado responsable de la preservación del orden social".

DILEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES A PARTIR DEL ESTUDIO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UNOESC

El régimen neoliberal posee tres vértices formando un triángulo, siendo estos el Mercado, el Estado y las Empresas, donde cada uno ejerce una fuerza para beneficiar y equilibrar los otros dos, por medio de cortes de dispendios y gastos con políticas sociales. Luego, se impone una crisis ética y de comprensión científica. A los ojos del sistema, países como Brasil, México y Argentina deberían volver a ser meros exportadores de materia-prima, controlados totalmente por el mercado.

Esa crisis promueve una percepción "minimalista" de democracia y la pone como sistema político mascarado, pues está regido por un "economicismo" maquillado por migajas distribuidas estratégicamente para manipular. Según Anderson (1995, p. 10),

> El remedio, entonces, era claro: mantener un Estado fuerte en su capacidad de romper el poder de los sindicatos y en el control del dinero, pero parco en todos los gastos sociales y en las intervenciones económicas. [...] Para ello, sería necesaria una asignatura presupuestaria, con la contención de los gastos con bienestar, y la restauración de la tasa "natural" de desempleo [...] (traducción nuestra).

Se percibe entonces que el escenario de los años 1990 impone una distinción y alejamiento entre régimen político y desigualdad social, teniendo en cuenta que el neoliberalismo defiende el cierre de los sindicatos, privatizaciones, reducción de impuestos sobre altos rendimientos y elevadas tasas de interés. Además, asume que en estas situaciones la población no posee condiciones de insertarse en una economía mundial y que, para sobresalir, es necesario invertir en capital humano.

Borón (1995, p. 108) señala que el sistema aporta un paisaje social en el que "[...] lo que resta es la estrategia predilecta que impone el neoliberalismo a las clases populares: el sálvese quien pueda" (traducción nuestra). El autor asimismo comenta que la actualidad "huele a farsa política democrática" (1995, p.111). En este sentido, Oliveira y Almeida (2011, p. 262) explican que:

> Cuanto más convencido está el trabajador, de que la responsabilidad por su empleabilidad es personal y que su conocimiento tácito no es relevante, más se fortalece la competición intraclase, por consecuencia, se refuerza la debilitación de la clase trabajadora. Cabe recordar que, en ese proceso, el predominio del poder es unilateral (traducción nuestra).

El campo educacional fue brutalmente atingido por la ola neoliberal, pues el sistema reconoce la educación como un medio de liberación, controlándola y manipulándola. Los reales intereses del mercado se mantienen, aplicando en las escuelas modelos de origen empresarial, utilizándolas como medios de transmisión de las ideas neoliberales. En ese proceso, Waismann y Corsetti (2015) refieren que el neoliberalismo incorpora el sistema educacional como foco de atención para su movimiento de expansión y de sus formas organizativas materiales, simbólicas y culturales, orientando, según la lógica capitalista, lo que antes tenía orientación pública.

En principio, el posicionamiento de la educación en contribuir al crecimiento atiende a la lógica de la teoría del capital humano, posibilitando preparar una fuerza laboral educada con objeto de mejorar la competitividad entre las empresas. Consecuentemente, de acuerdo con Saviani (2007), se incrementaría el rendimiento de los trabajadores y éstos alcanzarían riqueza social, dentro de una lógica colectiva.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Sin embargo, Silva (1999) dice que la educación escolar no es una mercancía, una proveedora de servicios evaluada por índices de la Calidad Total, transformando al aluno y el mercado en consumidores. Aun así, el sistema neoliberal reinterpreta el sentido de la satisfacción y hace prevalecer los intereses del mercado, posicionando que el trabajador es el que debe adquirir mejor posición en el mercado por medio de sus capacidades y competencias.

La calificación, por tanto, atraillada desde el modelo de producción taylorista-fordista a una visión contemporánea, abre espacio al concepto de competencia profesional para atender a los contenidos del trabajo flexible preconizados por el toyotismo, aunque se manifieste como un fuerte mecanismo de inserción profesional y de permanencia del trabajador en el mercado laboral (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011).

Así, el Estado se aleja de la responsabilidad por el futuro de la educación y retira su compromiso con la universalización. Vale resaltar el posicionamiento de Gentili (2009, p.1063) que denomina la "universalización de las oportunidades de acceso a la escuela como una "universalización sin derechos"". El autor (GENTILI, 2009, p.1064) define tres factores que producen este movimiento:

> a) la combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades; b) el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y los enormes diferenciales de oportunidades que ofrecen las escuelas; c) la promoción de una cultura política sobre los derechos humanos – y particularmente sobre el derecho a la educación – marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de ese derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado laboral (traducción nuestra).

Ese alejamiento impacta en la formación de los profesores por medio de las bases curriculares de las carreras de licenciatura, más específicamente las de Pedagogía, trayendo un nuevo formato de carrera para las universidades. En ese sentido, Shigunov Neto y Maciel (2004, p. 56) comentan:

> La escuela no puede ser comparada a una empresa, pues, a pesar de poseer innúmeros elementos que la acercan a aquellas, sus objetivos no son idénticos. Su objetivo no es la obtención de lucros, y los resultados a alcanzar – la formación del hombre y del trabajador – son de largo plazo.

Para el neoliberalismo, el trabajador necesita de conocimiento para la resolución de problemas lógicos, ser evaluado por competencias y habilidades y, por eso, la enseñanza ejerce importante papel. A partir de este momento, se implanta la teoría del conocimiento, siendo este el diferencial entre los trabajadores. Otra posición es la de las relaciones entre los involucrados en el proceso, para el cual la escuela, el profesor y los alumnos adoptarán prácticas diferenciadas. Por medio de estas prácticas, que valoran la experiencia y el saber resolver, se incrementa la carga horaria de componentes relacionados con prácticas y, consecuentemente, se acortan los contenidos teóricos en los currículos. Consecuentemente, existe una disminución y fragmentación del desarrollo de la investigación científica de cursos considerados más teóricos, como las licenciaturas, en contraparte al crecimiento de carreras orientadas a las áreas técnicas, como las ingenierías.

Además del direccionamiento de los contenidos priorizados en este contexto, Silva (2002) considera que este sistema propende a contribuir para la fragmentación, la individualidad, la competitividad y la productividad, debilitando las instituciones educacionales públicas. Éstas, según la autora, ejercen la función de espacios de reflexión y crítica, contribuyendo para la formación. Así, los cursos de licenciatura también sufren, pues son "alternativas" poco valoradas en el universo neoliberal, donde el profesor, poco valorado por el mercado y consecuentemente por las políticas, atrae, según Silva (2002, p. 70) a:

> [...] alumnos con formación intelectual incompleta y con condiciones sociales económicas comprometidas, y estos se tornan profesores con habilitación, pero con formación deficitaria, que van a actuar en la escuela pública [...] Esa circularidad tiene también origen en otros factores: en el tratamiento de descualificación dado por el gobierno a esos profesionales, en las políticas de reducción salarial, en la de estímulo a la dedicación exclusiva y flexibilización de los contratos laborales, en el desempleo estructural, en la ausencia de perspectiva, en la degeneración social y en la sumisión a las políticas externas (traducción nuestra).

Puesto que el enfoque de la formación de los profesores es el de desarrollar las competencias y habilidades en los alumnos, las DCN´s para la carrera de Licenciatura en Pedagogía, instituidas por la Resolución CNE/CP n° 1, del 15 de mayo de 2006 traen distintos apuntes de cómo debe ser conducido. Lo que se percibe es el incremento de

contenidos orientados a la construcción del ser humano, compuesto de factores sociales y familiares que influenciarán en su formación. Así, los contenidos orientados a las teorías resultan marginados dentro de la atención de una carga horaria mínima sugerida como dispone el artículo 7º (BRASIL, 2006, p. 4):

> *Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria*[3].

Otra orientación que permea el documento es que, para esta formación psicológica, el estudiante de Pedagogía debe participar en actividades relacionadas con la Escuela, en un modelo de práctica, directamente relacionado al cotidiano de la actuación en aula. De esta manera, el alumno de Pedagogía, en los semestres iniciales, se transforma en mero espectador en la Escuela. Con el alejamiento de la teoría de su currículo, él observa las actividades en las Prácticas, pero no posee conocimiento teórico que pueda guiar su mirada y posibilitar la construcción de cuestionamientos en cuanto a lo que está siendo observado. Con respecto a esto, Borges (2010, p. 35) alerta:

> Es necesario problematizar esa equivalencia admitida para los profesores en proceso de formación que, al mismo tiempo, ya contabilizaron alguna

[3] En español: Artículo 7º: La carrera de Licenciatura en Pedagogía tendrá la carga horaria mínima de 3.200 horas de efectivo trabajo académico, así distribuidas: I - 2.800 horas dedicadas a las actividades formativas como asistencia a las clases, realización de seminarios, participación en la realización de investigaciones, consultas a bibliotecas y centros de documentación, visitas a instituciones educacionales y culturales, actividades prácticas de diferente naturaleza, participación en grupos cooperativos de estudios; II - 300 horas dedicadas a la Práctica Supervisada, prioritariamente en Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, contemplando asimismo otras áreas específicas, si es el caso, según el proyecto pedagógico de la institución; III - 100 horas de actividades teórico-prácticas de profundización en áreas específicas de interés de los alumnos, por medio de la iniciación científica, de la extensión y de la tutoría.

> experiencia docente. Es cierto que la institución formadora no podrá desconsiderar dicha experiencia, sin embargo, ésta no puede ser reducida a una relación linear de equivalencia de créditos a integrar en el flujo curricular del profesor estudiante, al contrario, deberá ser objeto de reflexión y significación de la misma práctica que se quiere consolidar (traducción nuestra).

Otra consecuencia de las DCN´s orientando el incremento de la carga horaria de las actividades prácticas y la consecuente disminución de contenidos teóricos dentro del límite total de horas de la carrera, posibilita el fallecimiento de cuestionamientos relacionados con investigaciones científicas en el campo. De esta manera, cada vez más el profesor se forma mirando hacia las necesidades momentáneas del mercado, como un técnico en educación, y deja de interesarse por una de las actividades del pedagogo, la investigación. Esta pasa a ser una opción del individuo, responsable de continuar la construcción de sus conocimientos, retirando la responsabilidad del Estado en cuanto a la formación, que pasa a ser mínima, desarrollando un trabajador independiente y prácticamente autodidacta.

Este posicionamiento alcanza y transforma la función de la escuela dentro del sistema, puesto que el Estado no más se responsabiliza por preparar la mano-de-obra para el mercado, pues ahora esta incumbencia es del propio individuo, que se debe especializar para una plaza de empleo. El Estado, eximiéndose, hace con que haya una diferenciación en las condiciones de empleabilidad, pues sólo aquel que posee condiciones de especializarse es que conseguirá las plazas. Esta situación siembra el alejamiento del desarrollo social, pues enfatiza que aquellos que no poseen condiciones de estudiar no estarán aptos a acudir a un empleo aumentando, consecuentemente, las tasas de desempleo.

La adopción del modelo neoliberal construyó un alejamiento del Estado como formador de una condición humana mejor y lo acercó a las propuestas exigidas por los órganos internacionales. De esta manera, en un posicionamiento de Estado regulador, construyó un conjunto de Leyes y Directrices que confirman la exclusión del individuo por medio de la educación, pues la calidad se transforma en privilegio, promoviendo una “pedagogía de la exclusión”. Estas nuevas legislaciones con miradas diferenciadas tuvieron impacto en la forma como trabajaban los involucrados en el proceso de la

educación, pues el Estado, la Escuela, los Profesores y los contenidos deberían reposicionarse ante a la nueva situación puesta. En esta condición, Saviani (2007, p. 431) ve "[...] el ensanchamiento del horizonte de la educación que pone a la escuela exigencias más amplias".

A partir de este momento, como el Estado no más es el responsable de la educación sino de su reglamentación, se difunde que el individuo es el responsable de su formación, y éste ahora debe "aprender a aprender". Esa base pedagógica remite a las ideas del escolanovismo, alterando el foco del proceso educativo para cuestiones relacionadas con el esfuerzo y el interés individual, siendo importante aprender a buscar nuevas soluciones para nuevas situaciones. El alumno es el responsable de su proceso de aprendizaje y el profesor deja de enseñar, pasando a auxiliarlo, como entienden Shigunov Neto y Maciel (2004, p. 63), "transfiriendo a él la responsabilidad del éxito o del fracaso". Esta concepción conlleva a una construcción totalmente diferenciada del posicionamiento docente y de cómo él debe manejar estas otras demandas.

Consecuentemente, la formación de este profesor también resulta rehén del nuevo orden de globalización, sufriendo profundos cambios, así como todo el sistema educacional, pues en una lógica orientada al mercado la crisis se presenta en diversas frentes. La formación, en este sentido, tuvo que ser repensada, puesto que el profesor no ejerce la posición de aquel que enseña, sino la de un tutor que auxilia al alumno en su proceso de aprender a estudiar, a solucionar problemas. Así, las carreras de Pedagogía se han reestructurado a un camino con contenidos de características más psicológicas, cognitivas, pues el aluno se debe adaptar a su nueva sociedad, que exige nuevos tipos de comunicación y raciocinio. Además de la formación del profesor, también fue necesario reubicar la escuela hacia los cambios políticos y legislativos, orientando su función por intermedio de intereses estatales.

Las Instituciones de enseñanza son regidas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB 9394/96), en consonancia con el pensamiento neoliberal, permitiendo que el poder empresarial y el capital imponían los caminos a seguir para atender a una necesidad propia. Visando a la formación de un profesional capacitado técnicamente, con vistas a la competitividad y a la productividad, Frigotto (2001, p. 64)

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

identifica que el "[...] el Banco Mundial consiste, hoy, en el intelectual colectivo formulador de la política educacional para los países que necesitan ajuste estructural, dando las directrices de la organización, las prioridades y los contenidos".

Así, las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) son el medio de integración del individuo con el mercado laboral, como instrumento del aumento de la riqueza. Para el mercado, cuanto más estudio, mayor será el salario, promoviendo crecimiento económico y disminución de la pobreza, como aclaran Mccowan y Schendel (2015, p. 21): "El papel hoy preeminente del diploma universitario como un mecanismo de clasificación para el empleado ha puesto una creciente presión sobre las universidades para formar profesionales y trabajadores para el mercado laboral".

Teniendo como enfoque la formación del profesor, hay que preguntarse sobre qué escuela pretende el sistema construir para que actúe este futuro profesor. En ese caso, la formación es de suma importancia para el Estado, pues la educación será responsable de implantar y defender las ideas del sistema. Para ello, el Estado cada vez más se aleja de la posición de gestor, configurándose como un regulador del sistema, implantando y evaluando acciones orientadas por el mercado, con objeto de mantener el control y disminuir sus dispendios. Esa evaluación está intrínsecamente relacionada con la formación del profesor, puesto que las carreras universitarias sufren constantes verificaciones, en distintos niveles, por los órganos competentes.

Todos estos apuntes influencian en el funcionamiento y direccionamiento del proceso como en su totalidad, por medio de la competitividad y el descuido de las Instituciones Públicas, aumento del favorecimiento de la apertura y mantenimiento de Instituciones Privadas. Juntamente con sus consecuencias, figura la no valoración del profesor de la Educación Superior, forzándolo a competir con los colegas, característica del sistema neoliberal, además del posicionamiento pedagógico y de contenidos que imponen las legislaciones a las carreras, como explican Waismann y Corsetti (2015, p.136):

> [...] el mercado de la educación superior incrementa sus matrículas, contrata a más profesores, pero menos que el crecimiento de las matrículas, es decir, intensifica el trabajo docente y remunera la fuerza de trabajo (docentes) con casi un cuarto menos de salario. Se puede entonces percibir que la realidad de

> la educación superior comportaba profesionales más calificados, trabajando más y ganando menos (traducción nuestra).

A partir de la reforma del Estado Brasileño, en 1995, las principales directrices del gobierno Federal fueron la privatización, la tercerización y la publicización. Esa reforma, alineada con el discurso neoliberal, tuvo la finalidad, en las palabras de Chaves (2010, p. 482-483) de reducir el "tamaño del Estado", disminuyendo su presencia en el área social y productiva

> [...] en el área educacional, la política de focalización se manifiesta por medio de la priorización de los recursos de la Unión para la atención a la enseñanza fundamental; por la creación de becas a los estudiantes do enseñanza superior privada; y por la reducción de las inversiones públicas en las instituciones de enseñanza superior (IES) públicas, introduciéndolas en la captación de recursos en el mercado capitalista. Así, la educación superior deja de ser derecho social, transformándose en mercancía. La tesis es que, el sistema de enseñanza superior se debe tornar más diversificado y flexible, objetivando la expansión con detención en los gastos públicos (traducción nuestra).

La autora asimismo enfatiza que la expansión de las instituciones privadas tuvo como ventajas exenciones fiscales y autorización de oferta de carreras apuradas. Todas las acciones siempre se han vinculado a la enseñanza y desvinculado de la investigación. En ese contexto, la formación de profesores fue transformada en aquello que varios autores han denominado entrenamiento, en un contexto que se vuelve a la escuela básica formadora de masas y a la atención al alumno, por medio de una educación preocupada con la relación enseñanza y aprendizaje, teoría y práctica. Este direccionamiento a la educación básica hizo precaria y frágil la formación de profesores, en sentido de que la escuela se ha limitado a la función se enseñar (VEIGA, 2009).

Tales medidas van al encuentro del posicionamiento neoliberal, retirando del Estado la responsabilidad de proveer la educación, repasándola al sector privado, en una manera legalizada de tercerización del sector. Una vez más todos los involucrados en el proceso educacional, como Institución, profesor y alumno están vistos como mercancía, disputando entre sí condiciones alternativas de un discurso cuyo objetivo es el lucro, el cambalache y captación de recursos financieros donde lo que menos tiene valor es la calidad de la educación orientada al mundo del trabajo y no para el mercado capitalista.

Como alternativa para el escenario construido, planeado y apocalíptico, el filósofo Mészáros (2005), en su obra *La educación más allá del Capital* defiende que la educación puede cambiar y que posee condiciones para modificar el rumbo de una sociedad atraillada a las esencias que priorizan la emancipación. Así siendo, señala que la escuela debe romper drásticamente con el sistema capitalista y parar de reforzar el discurso del capital, rompiendo la camisa de fuerza que éste aplica sobre la sociedad por medio de una masificación de la enseñanza. En las palabras del autor (MÉSZÁROS, 2005, p. 27) "[...] es necesario romper con la lógica del capital si queremos contemplar la creación de una alternativa educacional significativamente diferente".

Para ello, este autor aclara que la educación no ocurre tan sólo en el ambiente escolar y que debe ser trabajada en ambientes no formales de educación. La identificación es que, para el real rompimiento con el capital, el individuo debe alterar su esencia y en ambientes no formales ella puede realmente ser construida. Así, la familia, los amigos, la literatura, todas las actividades contribuirían para dicha conquista, internalizando una alternativa abarcadora hacia lejos de la alienación del capital (MÉSZÁROS, 2005).

De esa manera, la construcción del ser humano sería durante toda la vida, pues las ideas y posicionamientos en cuanto a cualquier situación son constantes y esas decisiones construyen al individuo. Mészáros (2005, p. 49) asimismo identifica que el capital, conociendo estos valores, embute sus ideas y casi amputa la diversidad de posibles líneas de posicionamiento político "contra una concepción tendenciosamente estrecha de la educación y de la vida intelectual, cuyo objetivo obviamente es mantener el proletariado "en su lugar"".

Se percibe la teoría del autor cuando visualizamos el proceso que construye las DCN´s de las carreras de grado. Como ya expuesto, ellas son elaboradas de acuerdo a modelos que forjan en el individuo un raciocinio técnico, limitado en cuestionamientos emancipadores, manteniéndolo bajo algún control. De alguna manera, estas acciones podrían ser consideradas como una forma de esclavitud por medio de una frágil y direccionada educación.

Por medio de esos embates de direccionamientos orientados por intereses contrapuestos, se evidencian contradicciones en la construcción y efectuación de políticas, según evidencia Freitas (2007, p.1223):

> Los desafíos para los sectores progresistas aumentan en la medida que los "interlocutores válidos", elegidos en ese camino no son los sujetos del proceso educativo, aquellos que, en las escuelas y en las universidades, deberían ser participantes activos en la construcción de las políticas educacionales que construyen o destruyen sus vidas: los profesores, los estudiantes, los educadores de la escuela y los padres. Las continuidades que se establecen entre gobierno y esferas de la sociedad civil para la construcción del Programa de Desarrollo Educacional, señalan nueva configuración a los procesos de gestión de la educación y de la escuela, a la enseñanza y al trabajo docente, que merece ser examinada a muchas, muchas manos (traducción nuestra).

Frente a esos posicionamientos, se muestra necesaria la discusión sobre la construcción de nuevas carreras, elaboradas con mayor participación de alumnos y profesores. Es importante la elaboración de contenidos básicos, comunes y de carácter ético, para que la independencia de las elecciones no perjudique la formación básica de la filosofía, no como asignatura, sino como forma de percibir un mundo en construcción, discernimiento necesario al futuro profesor. Además de la participación, es importante resaltar que esta alternativa de trabajo debe ser orientada por delimitaciones curriculares orientadoras, además de principios como el método, los contenidos, las relaciones entre las diferentes fases educacionales y la teoría y la práctica.

Ante a lo expuesto, podemos comprender que conseguimos caracterizar una situación ya puesta, y totalmente orientada al mercado laboral, la mercantilización de la profesión del docente además de la valoración de la competitividad como factor de crecimiento educacional y profesional. Con este escenario, es imprescindible construir la percepción de que el docente y la escuela son factores importantísimos en la formación del sujeto histórico. El proceso de formación de profesores debería ser libre de esas amarras ideológicas predicadas y traídas por el sistema capitalista.

Con la identificación de que el mercado se fortalece, acumulando productos, incrementando las riquezas, la escuela pasa a asumir un nuevo posicionamiento,

debiendo adaptarse para no formar solamente un trabajador, como señala Freitas (2007, p. 1225):

> La construcción de nuevos procesos formadores, que respondan a las exigencias y necesidades sociales en la actualidad, se ubica en el campo de las contradicciones y de las luchas por el anuncio de otra sociedad, justa e igualitaria, de progreso y emancipación. Es lo que nos mueve en estas circunstancias (traducción nuestra).

El conflicto influye a todos los involucrados, principalmente en lo que atañe a la formación de los profesores que van a educar en este escenario histórico caótico en Brasil, desconstruido posgolpe de agosto de 2016, impuesto por un gobierno temeroso y totalitario. Este contexto trae como consecuencia una caída de los valores de inversión y de las condiciones de trabajo en las carreras de pedagogía, con la disminución significativa en la búsqueda por la docencia de parte de los estudiantes de enseñanza media.

De acuerdo con Silva (2002, p. 165), la (des)calificación del educador y la falta de condiciones adecuadas son hechos perversos que presenta la historia desde hace décadas en Brasil. Además:

> La formación de profesionales que demanda la sociedad se encuentra inmersa en la cuestión: formar profesionales cualificados que incorporen la carga teórica disponible, pero que asimilen y sepan decodificar la multiplicidad de prácticas y de aprendizaje esencialmente humanas, utilizando con criterio las tecnologías (traducción nuestra).

De acuerdo a la visión neoliberal adoptada en las políticas públicas, inteligentemente el sistema educacional percibe que el profesor es un formador de opinión por medio de la formación teórica, social y cultural, pasando a repensar o a imponer amarras ideológicas mascaradas en las supuestas acciones y directrices curriculares. Lo que realmente interesa al sistema educacional regido por el Estado Neoliberal Brasileño es tener una educación lucrativa, vista como bienes de consumo y éstos fabricados por profesionales que tengan la característica técnica, posibilitando el enriquecimiento de los conglomerados capitalistas, controlando las masas con falsos instantes de una pseudoestabilidad financiera, trayendo bonos y recompensas pos realización de evaluaciones en gran escala en la escuela.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Maués (2015) presenta varias pruebas de este posicionamiento de los órganos mundiales que debe tener la educación en un país que pretende desarrollarse en el quesito ranking educacional. La autora, en su libro, presenta trechos de un documento publicado en 2008 por la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que claramente tiene por objetivo la preparación del profesor orientada al mercado laboral, posicionándolo como un pilar crucial con objetivo de aumentar el capital del país. Asimismo, Maués (2015, p. 210), aclara que, aumentando el conocimiento, el país consecuentemente será más competitivo, relacionando "enseñanza, salario y desempeño económico".

En esta crisis de identidad, las IES necesitan reestructurar sus objetivos y posicionamientos, adoptando el discurso de una "nueva" cultura académica. Ese camino deberá observar cuestiones importantes como nuevas normas éticas, nuevas tareas de la docencia, nuevo posicionamiento de las investigaciones y nuevas construcciones de extensiones. Sobre el asunto, Sguissardi (2008, p.1013) elucida que, sin estas relaciones, las Instituciones no tendrán condiciones de sobrevivir, desmantelando el posicionamiento de la Universidad como un espacio de disputas:

> La prominencia del mercado-educacional en el modelo de expansión de la educación superior, como demostrado, en que tiende a imponerse, en medio plazo, la hegemonía del sector privado-mercantil – IES y matrículas –, exige que se ultrapase el campo empírico y propende a alcanzar la esencia de ese fenómeno. Como corolario de la tendencia de la sociedad capitalista para transformar todo en mercancía, se puede entender que los servicios educacionales, como un derecho y un bien público, puedan ser considerados como una mercancía, la educación-mercancía, objeto de exploración de más-valía o de valoración. Esto no sólo entre los empresarios de la educación, sino también de alguna manera para los intereses privado/mercantiles en el aparato del Estado (Traducción nuestra).

Por medio de estas políticas de formación estos docentes están teniendo que, como mencionado, buscar nuevas calificaciones, pero con el objetivo de tener su crecimiento profesional en el claustro de carrera docente.

La visión mercadológica de la competitividad impuesta por el mercado exigió que, por medio de la LDB de 1996, todos los profesores de la Educación Básica fuesen portadores de un diploma de Enseñanza Superior. La carrera por la formación superior desencadenó una ola de carreras de licenciaturas con calidad cuestionable, siendo

Recebido em: 30/08/2018 | Aceito em: 17/10/2018

muchos en la modalidad a distancia, como antes referido. Con foco contrario a lo de una formación emancipadora, la formación transforma a profesores en administradores, burócratas y operadores de una sistemática que excluye la identidad social del educador. Así, como constatan Veiga y Viana (2010, p. 17), la formación:

> [...] se resumió a la transmisión rápida de conocimiento, habilitación relámpago de profesores por medio de entrenamiento, de adestramiento, dosificando y calificando resumidamente el conocimiento hasta llegar a la información técnico-instrumental de un quehacer acrítico y alienado (Traducción nuestra).

La alternativa fue resolver cuantitativamente los números impuestos por los órganos internacionales, pero como consecuencia previsible y posicionamiento consciente, esta formación apurada insirió el mercado en las aulas, muchos profesionales hasta entonces sólo técnicos, ahora con un diploma superior. Como ya expuesto, ésta resulta en una formación desigual, puesto que, para alcanzar los números deseados, el Estado incentivó la apertura de muchos Cursos de Pedagogía a la Distancia, construyendo una masa de profesores sin preparación y sin el compromiso con la investigación y con el desarrollo de la educación.

(DES) CONSIDERACIONES FINALES

La opción gubernamental de implantar una doctrina que privilegie solamente una parte de la sociedad hizo que se debiese discutir conceptos de instituciones. En este sentido, la Universidad pasa por un gran debate ante al Neoliberalismo, absorbido por Brasil en los años 1990.

La razón de la existencia de las Instituciones de Educación Superior reside en las discusiones y estudios con objetivo de mejorar la calidad de vida de una sociedad civil. Sin embargo, el régimen propuesto al fin del siglo XX defiende una libertad del mercado en contraparte a la minimización del Estado en comparación con la economía. Esa situación proporciona varios choques entre la naturaleza universitaria y la imposición de las demandas del mercado, haciendo que el público deje de contribuir con

las novedades conceptuales, para realizar innovaciones para fines comerciales, dictadas por el capital. Y la formación de profesores no huye de este contexto.

Ante a la legislación camuflada con conceptos capitalistas, sentimos la necesidad de debatir los impactos de las políticas de formación de profesores en la carrera de Pedagogía de la Unoesc, más específicamente, por medio de las Directrices Curriculares Nacionales.

Así, realizamos un estudio sobre las políticas curriculares para la enseñanza y cómo estas fueron influenciadas por el ideario neoliberal como, por ejemplo, la LDB de 1996. A continuación, estudiamos la legislación para la enseñanza superior y para la carrera de Pedagogía.

Para guiar la investigación, elegimos la metodología histórico-crítica, que propone un movimiento en varias fuentes de investigación, con fin de percibir la realidad no presentada al hombre, lo que Kosik (2002, p.13) define como la "cosa en sí" que

> [...] no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para llegar a su comprensión, es necesario hacer no sólo un esfuerzo, sino también un *détour*. Por este motivo, el pensamiento dialéctico distingue entre representación y concepto de la cosa, con eso no pretendo sólo distinguir dos formas y dos grados de conocimiento de la realidad, sino especialmente y sobre todo dos cualidades de la *praxis* humana (traducción nuestra).

Todas las discusiones traídas en el discurso del Estado traen en sus entrelíneas las orientaciones de agencias internacionales de fomento, con objetivo de edificar los conceptos neoliberales en el Estado Brasileño. Así, percibimos que éstas imponen un posicionamiento de que el profesor cumple papel secundario en la formación, y que las escuelas y sistemas educativos deben ser enjugados, lo que contribuye para el ideario del aprender a aprender, y de la educación a distancia. Como herramienta de exposición de la ineficiencia del sistema público educacional, estas agencias asimismo exigen exámenes periódicos que, posteriormente, son considerados para la cualificación, generando rankings y pensamiento competitivo entre las escuelas.

Infelizmente el profesor, a menudo, es considerado como un operario de tareas y, por tanto, éste puede ser formado solamente con conocimientos técnicos y en

instituciones que no se preocupan con otras esferas de la construcción del conocimiento, como la investigación y la extensión. Esta nivelación "por debajo" de la formación de profesores y su masificación, con costos mínimos, es estudiada por Freitas (2007) que identifica en la legislación lo que posteriormente se confirma en las acciones, como la formación continua del profesor por medio de la enseñanza a distancia, favoreciendo una seudosociedad del conocimiento y de crecimiento intelectual, reduciendo espacios científicos y fundamentaciones epistemológicas.

Este estudio identificó que la doctrina neoliberal considera la educación una amenaza e impone, por medio de la legislación, sus ideologías. Ante a esto, el campo educacional lucha por discusiones en sentido de modificar o contornar tales idearios y contribuir para una formación de alumnos y profesores éticos y de peso social.

Saviani (2007) recuerda que el impacto en el sector educacional fue gigantesco, pues considera que la educación contribuye para la construcción del ser humano crítico y reflexivo, lo que es inconcebible al neoliberalismo. De esta manera, el sistema tuvo que optar por estrategias que visan a desmantelar esta construcción, por medio de la fragmentación, de la individualidad entre los pares, de la competitividad y del vaciamiento del poder público en la educación. Observamos que estos conceptos se hacen presentes en la legislación aprobada durante y después de los años 1990, no valorando las carreras del campo de las humanidades. Como expuesto, observamos la cuestión de la fragmentación muy presente en la propuesta del PPC 2004 de la Unoesc, que contaba con cinco habilitaciones diferentes para la carrera de Pedagogía.

Ante a este escenario, la formación del profesor sufre tanto como la educación, pues los mismos pensamientos mercadológicos servirán de conceptuación para las legislaciones responsables de aquellos que formarán a los estudiantes, sugiriendo acciones que conllevan al entrenamiento de profesores, como ya reflejado anteriormente.

Otra posible alternativa para romper con el ideario neoliberal presente en las directrices curriculares es hacer que el profesor se perciba como un agente social, por medio de concepciones críticas de educación, discutiendo la globalización en un

proyecto colectivo. Para Veiga (2009), debemos formar profesores que comprendan su papel como docente, como un formador, crítico y reflexivo.

El diseño de los hechos históricos fue revelador en las cuestiones históricas sobre los posicionamientos políticos y cómo estos reflejaron en la formación de docentes, según la época y los intereses del momento.

Las legislaciones implantadas por medio de la LDB de 1996 y de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de la educación básica, en nivel superior, curso de licenciatura, anunciadas por las resoluciones CNE/CP n.1 y n.2 (2006), presentaban pensamientos del ideario neoliberal, y conflictos generados en el medio educacional.

Así, el Proyecto Político de la Carrera de Pedagogía de 2006 fue construido en una lógica de Bloques y Núcleos, para posibilitar la integración del PPC de la Pedagogía con los PPC´s de otras licenciaturas. En este sentido, la proposición fue construir un Bloque de contenidos comunes, con orientaciones sobre la formación del docente, pues por el entendimiento del grupo, todas las carreras de licenciatura formaban docentes. De esta manera, este bloque común posibilitaría la complementación interdisciplinaria entre las diversas áreas de las licenciaturas. De los otros dos Bloques, uno sería de formación específica de cada área y un tercero pensado para atender a la legislación en lo que se refería a horas complementares abiertas y de asignaturas de práctica.

Estos Bloques poseían núcleos y, dentro de ellos, los componentes. La organización de la matriz curricular se daba con un equilibrio de Bloques y Núcleos diferentes dentro del mismo período, con objetivo de posibilitar una construcción teórica al comienzo del curso y otra más específica durante el curso. Este movimiento posibilitaría una sólida construcción y discusión de los conceptos epistemológicos de cada área, construyendo de forma lógica los contenidos de las carreras. Además, promovería una ruptura en las ideas propuestas por la legislación, en una dinámica de mejora en los costos de la carrera y, principalmente, de identidad de todas las carreras de licenciatura de la Unoesc.

La propuesta de curso construida por el PPC 2006 trabajó con una dinámica del proceso de una formación del profesor que debería ser, además de educador, también investigador y gestor, atendiendo a las exigencias de las directrices. Vale la pena recordar que las directrices para las otras carreras de licenciatura no tenían tal orientación a la época. El grupo percibió que podría trabajar con la investigación hilvanadas con las horas destinadas a la práctica, según orientación del CNE/CP n.2 (2006), pudiendo entonces construir un docente investigador y autónomo.

Ante al escenario presentado, en el que órganos internacionales proponen modelos que privilegian el capitalismo en un sistema neoliberal, construimos, por medio de la bibliografía estudiada, la concepción de que la formación de profesores debe priorizar la idea de contribuir para que éstos construyan prácticas innovadoras y atrayentes a los alumnos. De esta forma, proporcionarán el desarrollo humano, la cooperación, la solidaridad y lo colectivo, posibilitando una concepción de mundo en el cual el individuo es parte y responsable de él, comprendiendo que el conocimiento influencia la formación humana y la práctica social. Esta percepción de los alumnos construida por medio de abordajes relacionados con la ética evitará conceptos fragmentados y sin interacción.

Un proyecto pedagógico podría ser diferente, tejiendo una trama entre conocimientos científicos y conocimientos orientados a las humanidades. La relación entre los temas posibilitaría lo que se denomina inter, multi o pluridisciplinaridad, teniendo como pantalla de fondo cuestiones puestas por un sistema como el capital y sus consecuencias. En la opinión de Silva y Catalão (2015, p. 261) “En cuestión está el “desafío de la globalidad”, pues hay un alejamiento entre los “elementos” compartimentados de las asignaturas y las realidades multidimensionales [...] que nos lleva a separar (los objetos de sus medios, las asignaturas unas de las otras) y no reunir” (traducción nuestra).

Frente a este desafío, se hace necesario reorganizar el Proyecto Político Pedagógico del curso de Pedagogía, priorizando la horizontalización de los contenidos. Esa construcción podrá ser discutida en todos los niveles, desde el legislativo y el pedagógico, principalmente priorizando el habla de los que están en la cumbre del

proceso y que realmente darán vida a lo que será propuesto. Así, intentaríamos buscar alternativas para que el futuro de cursos formadores, que Gramsci denomina de Homo sapiens y no Homo faber, se concretice. Además de escuchar los protagonistas del proceso histórico, la visión que se puede tener de las acciones paralelas al proceso directo de enseñanza necesita ser considerada por medio de la complementación de lo que se estudia en aula.

Por medio de estos direccionamientos en la construcción de nuevas DCN´s, Borges (2010) identifica una posible alternativa, integrando una formación deseada con las condiciones impuestas para la formulación de los Proyectos Políticos Pedagógicos de las carreras de Pedagogía, por medio de las Directrices Curriculares orientadas en medio a políticas neoliberales. La autora (BORGES, 2010, p. 37) defiende que el medio para esta integración es la investigación, con "la producción de un conocimiento de base empírica... por medio de la duda generada en el campo de la práctica, [...] se hace componente curricular referencial para que el futuro profesor conozca la realidad en la cual se insiere con objetivo de poder transformarla" (traducción nuestra). De esa manera, un profesor puede ser capaz de superar lo que enseña e ir hacia más allá de su repertorio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96 Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BORGES, Lívia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma, P. A.; SILVA, Edileuza F. da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas: Papiros, 2010. Cap. 2, p. 35-60.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 30/04/2016

BRITO, Eliana Povoas; HEIDEN, Roberto. Entre a reestruturação e a expansão das Universidades Federais: movimentos que singularizam a travessia da UFPEL. São Paulo: Biblioteca Anpae. **Série Cadernos**: n.11, 2011. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/> Acesso em: 29 de nov. 2015.

CASAGRANDE, Ieda M. K., PEREIRA, Sueli M., SAGRILLO, Daniele R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. Campinas: **ETD**, v. 16. n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700> Acesso em: 30 de nov. 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf> Acesso em: 25 de abr. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> Acesso em: 29 de nov. 2015.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001b.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Curitiba: Editora UFPR – **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 1015. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 21 de setembro de 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

MAUÉS, Olgaíses. Formação e Trabalho Docente na Educação Superior. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. (org) **Educação Superior**: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. Parte IV, cap 1, p. 205-228.

McCOWAN, Tristan; SCHENDEL, Rebecca. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. (org) **Educação Superior**: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. Parte I, cap 1, p. 19-48.

MÉSZÁROS, Instván. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Silvia A. de P.; ALMEIDA, Maria de L. P.; Educação para o mercado do trabalho: impasses e contradições. In: ALMEIDA, Maria de L. P.; SOUZA, Sônia R.; **Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/ v20n68/a06v2068.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. São Paulo: Fund. Carlos Chagas – **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n.130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> Acesso em 30 de nov. de 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. Porto Alegre: **Educação**, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez. 2009. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4946/4189> Acesso em 29 de nov. de 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf> Acesso em 23 de set. de 2016.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Formação de Professores.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Rosana Gonçalves da; CATALÃO, Vera Margarida Lessa. Religação de saberes e educação: as contribuições do pensamento complexo. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro da. (Org.) **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1999.

STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de Educação Superior e Formação de Professores.** Campinas: Marcado de Letras, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, Ilma P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma, P. A.; SILVA, Edileuza F. da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas: Papiros, 2010. Cap. 1, p. 13-34.

WAISMANN, Moisés; CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e as políticas públicas para a educação superior no Brasil. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. (org) **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. Parte II, cap 3, p. 119-138.