

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA ANDREA BARBOSA KASTELIJNS

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE
PEDAGOGIA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS**

**CURITIBA
2014**

FABIANA ANDREA BARBOSA KASTELIJNS

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE
PEDAGOGIA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Doutora Maria Lourdes Gisi

**CURITIBA
2014**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

K19d 2014	<p>Kastelijns, Fabiana Andrea Barbosa</p> <p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia : um olhar a partir do ciclo de políticas / Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns ; orientadora, Maria Lourdes Gisi. – 2014. 170 f. ; 30 cm</p> <p>Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014 Bibliografia: f. 151-168</p> <p>1. Educação e Estado. 2. Professores – Formação. 3. Ensino superior. I. Gisi, Maria Loures, 1949-. II. Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 21. ed. – 370.9</p>
--------------	---



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 038
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns

Aos dezoito dias do mês de junho do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, Prof.ª Dr.ª Evelcy Monteiro Machado, Prof.ª Dr.ª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens e Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng, para examinar a Tese da candidata Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A BANCA SUGERE A DIVULGAÇÃO DO
TRABALHO EM EVENTOS E EM PERIÓDICOS
DA ÁREA

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi _____

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Evelcy Monteiro Machado _____

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin _____

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens _____

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng _____


Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta tese aos meus pais, ao meu esposo e a meus filhos, pela compreensão na caminhada, por acreditarem em meu sonho e por perdoarem minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Concluo este Doutorado em quatro anos, mas a caminhada se iniciou muito antes, trilhada enquanto sonho, inicialmente, materializa-se hoje nesta tese. Neste trajeto, muitos deixaram suas marcas e a eles seguem meus agradecimentos.

Agradeço a Deus, por ter me permitido viver esta vida e pelos dons a mim confiados.

À minha orientadora, professora Doutora Maria Lourdes Gisi, pelo incentivo, por acreditar na minha capacidade, por me abrir os olhos quando o foco se estava desviando, pelas correções e contribuições durante o processo de construção da tese. Intenso aprendizado, sou, também, um pouco do que compartilhou comigo nesta jornada.

À professora Doutora Romilda Ens, meu primeiro contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná foi em seu aceite como aluna especial. Muito cresci em suas aulas e no compartilhar de ideias. Meu agradecimento pela confiança, por acreditar em minha capacidade e pelo apoio incondicional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pelo crescimento propiciado nos encontros semanais e pelo incentivo constante.

Aos professores integrantes da Banca de qualificação e de defesa, por sua leitura atenta do trabalho e pelas valiosas reflexões e contribuições.

Aos meus pais, Carlos e Elisabete, só nós sabemos o sabor deste momento. Obrigada pelo amor que me gerou, obrigada pela criação que me fez quem sou, obrigada pelo riso e pelo pranto. Jamais esquecerei sua alegria ao receber a notícia de minha aprovação no Doutorado. Foram tantas lágrimas ao telefone que mal compreendíamos o que o outro falava. Minha gratidão infinita pelo cuidado com nosso Rafael na minha ausência para participar das aulas, durante as viagens para participar de congressos. Na reta final, obrigada pelo apoio durante a gestação, me incentivando a não desistir e pelo cuidado com nossa pequena Luísa nas minhas ausências.

Ao meu marido, Tony, este Doutorado tem o tempo de nossa história. Estava comigo no momento da prova, da aprovação e agora dividimos esta conquista. Meu agradecimento pelo apoio incondicional, pela compreensão nas minhas várias ausências, por acreditar em meu sonho e segurar minha mão nos momentos de desânimo, medo e alegria.

Aos meus filhos Rafael e Luísa. Meu pequeno menino, meu obrigada por ser minha fortaleza há 8 anos, obrigada por sempre estar me esperando com um sorriso no rosto e o melhor abraço do mundo. Perdoe-me por minhas ausências, muitas vezes cobradas por você. Foram por um sonho e um dia espero poder ver você também concretizando os seus. Minha pequena Luísa, que tantas mudanças trouxe em minha vida. Você me ensinou, nestes poucos meses de vida que posso ser mais forte do que eu imaginava. A vocês dois meu amor incondicional sempre.

À minha avó Rosinha e à minha irmã Ana Cláudia, as quais sempre estiveram na torcida durante a caminhada. Aquela por seus ensinamentos quando ainda era criança e me descobria aprendiz. Pela paciência em me ensinar e me acompanhar no ir e vir diário da escola; esta por ter chegado em minha vida e me permitir não ser sozinha nesta jornada. Meu agradecimento por fazerem parte da minha viagem de trem.

Aos colegas do Doutorado, pelo crescimento, por compartilharem angústias, dúvidas, certezas e anseios. Tempo intenso e memorável de nossa jornada acadêmica.

“Decidir o que e como ensinar significa decidir que homem se pretende formar, que modelo de homem se tem em mente...”

Mario Manacorda

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo central analisar o processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNP, as quais foram homologadas através da Resolução MEC/CNE no. 1/2006. Partiu-se em busca de resposta para o seguinte problema de pesquisa: Considerando a trajetória histórica da profissão, os embates sobre o perfil do pedagogo e as políticas nacionais e internacionais, como a formação proposta pelas DCNP, as quais alargam a formação do pedagogo, tem se materializado, no tempo previsto pela legislação, nos Projetos Pedagógicos das IES? Para tanto, buscou-se investigar os aspectos históricos desta formação, bem como, ao analisar o contexto no qual foram formuladas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, identificar os diferentes atores que estiveram presentes na arena da construção do texto destas. Neste cenário, voltou-se o olhar para documentos (leis, resoluções e pareceres, aqui representando o MEC e o CNE) relativos ao curso desde sua criação, em 1939, bem como documentos da ANFOPE, aqui tomada como principal articuladora, a partir da década de 1980, dos anseios e interesses acerca da formação do Pedagogo no Brasil. Outro agente que se fez presente neste cenário diz respeito aos organismos internacionais, os quais, principalmente na década de 1990, trouxeram uma nova concepção de formação inicial docente, influenciada pela concepção pragmática e pelo encurtamento de sua duração. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela análise pautada no ciclo de políticas defendido por Ball (1998,2006,2009,2011), partindo-se do princípio de que as políticas são gestadas em arenas conflituosas de influências locais e internacionais, materializando-se em um texto nada neutro, que ouve e silencia vozes de acordo com a confluência de interesses diversos. Para concluir a análise proposta pelo ciclo de políticas, voltou-se o olhar para o contexto da prática a fim de perceber como os atores locais são atuantes no processo de (re) interpretação de políticas educacionais, de construção de micropolíticas, tendo em suas decisões o poder de expor sua compreensão de mundo, de ideal formativo, influenciados por sua trajetória acadêmica e profissional. Dentre os autores consultados, destacam-se as contribuições de Ball (1998,2006,2009,2011), Bowe (1992) e Mainardes (2006,2009,2011) quanto aos aspectos metodológicos, Goodson (2005), Pacheco (2000, 2003), Lopes (2004,2005,2011) e Silva (2009, 2010) quanto às questões curriculares, Shiroma (2002,2007), Tommasi (2007) e Torres (2007), no quesito políticas públicas, Aguiar (2005,2006), Brzezinski (1996, 2002,2008) Libâneo (1999,2001,2002,2006, 2007), Pimenta (2001, 2002, 2004), Kuenzer (2002, 2006), Scheibe (1999,2007), Silva (2006) e Saviani (1998, 2005, 2008) no que diz respeito à formação do pedagogo. O referido estudo contribui, por meio da metodologia adotada, para uma reflexão sobre a trajetória histórica da formação do pedagogo no Brasil e sobre o alargamento formativo proposto pelas DCNP, o que contribuiu ainda mais para um curso sem uma função social singular. Vê-se um curso compartimentado, com disciplinas de fundamentação epistemológica deixadas em segundo plano em detrimento das disciplinas instrumentadoras para a prática. Enfim, um pedagogo multifacetado, mas de precária formação no essencial.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação Inicial. Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

This study was mainly aimed to analyze the construction and implementation process of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Graduation Course - DCPN, which were approved by MEC / CNE Resolution no. 1/2006. We set off in search of answer to the following research problem: Considering the historical trajectory of the profession, the clashes on the pedagogue profile and national and international policies, such as training offered by DCPN, which extend the pedagogue formation, has it materialized in the time prescribed by legislation, in pedagogical projects of IES? Therefore, we investigated the historical aspects of this formation, as well as while analyzing the context, in which they were formulated and approved the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Graduation Course, identify the different actors who were present in the construction of their text. In this scenario, the gaze for the documents has returned (laws, resolutions and opinions, here representing the MEC and CNE) related to the course since its creation in 1939, as well as ANFOPE documents, taken here as the main articulator, from the 1980s, the wishes and interests regarding the Pedagogue formation in Brazil. Another agent who was in this scenario concerns to international bodies, which, especially in the 1990s brought a new conception of initial teacher formation, influenced by pragmatic conception and by shortening its duration. From the methodological point of view, it was opted by the guided analysis in the political cycle defended by Ball (1998,2006,2009,2011), starting from the principle that policies are gestated in conflicting arenas of local and international influences, materializing in a non-neutral text that hears and silences voices according to the varied confluence of interests. To complete the analysis proposed by the political cycle, the gaze to the practical context has returned, in order to understand how local actors are active in the (re) interpretation of educational policies, in the micro process construction, having thus in its decisions the power to expose world comprehension, formative ideal, influenced by its academic and professional career. Among the authors consulted, we highlight the contributions of Ball (1998,2006,2009,2011), Bowe (1992) and Mainardes (2006,2009,2011) as regards to the methodological aspects, Goodson (2005), Pacheco (2000, 2003), Lopes (2004,2005,2011) and Silva (2009, 2010) as regards to the curricular issues, Shiroma (2002,2007), Tommasi (2007) and Torres (2007), as in regarding public policies, Aguiar (2005,2006), Brzezinski (1996, 2002,2008) Libâneo (1999,2001,2002,2006, 2007), Pimenta (2001, 2002, 2004), Kuenzer (2002, 2006), Scheibe (1999,2007), Silva (2006) and Saviani (1998, 2005, 2008) with regard to the teacher formation. This study contributes, through the adopted methodology, for the reflection on the historical trajectory of the teacher formation in Brazil and about the formative extension proposed by DCPN, which further contributed to a course without a unique social function. It is seen a compartmentalized course with epistemological foundation subject left in the background in detriment of subjects to the practice. At last, a multifaceted pedagogue, but poor essential formation.

Keywords: Pedagogy Graduation Course; Initial Formation; Curriculum Guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Assuntos abordados nos trabalhos pesquisados	27
Quadro 2 – Pareceres e Resoluções do CNE no período de 2001 a 2004 e suas principais definições.....	77
Quadro 3 - Composição Curricular da IES C.....	124
Quadro 4 – Disciplinas ofertadas como atividades complementares ou optativas pelas IES A e C.....	130

LISTA DE SIGLAS

ANDE	-	Associação Nacional e Educação
ANDES	-	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	-	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	-	Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
CBCE	-	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEDES	-	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEEP	-	Comissão de especialistas de ensino de pedagogia
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	-	Câmara de Educação Superior
CGT	-	Central Geral dos Trabalhadores
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNTE	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
CONAM	-	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	-	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	-	Conselho dos Secretários de Educação
CONTAG	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
CRUB	-	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	-	Central única dos Trabalhadores
DCNs	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
FASUBRA	-	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FENAJ	-	Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE	-	Federação Nacional das Associações dos Supervisores Educacionais
FENOE	-	Federação dos Orientadores Educacionais
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	-	Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País
GATS	-	Acordo Geral de Comércio e Serviços
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB	-	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	-	Organização Mundial do Comércio
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	-	Projetos Pedagógicos
SBPC	-	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UBES	-	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNDIME	-	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	-	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	33
2.1 O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DO INÍCIO DO SÉCULO XX NO BRASIL	35
2.2 O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA CONFLITUOSA	38
2.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DE 1990 E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS	53
2.4 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA DESCARACTERIZAÇÃO NA DÉCADA DE 1990	64
2.5 AS “VOZES” DAS ENTIDADES DE CLASSE NESTE CONTEXTO	70
CAPÍTULO III - AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL – 2006	81
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	83
3.2 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO TEXTO – AS PROPOSTAS DAS COMISSÕES DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA E O CNE.	92
CAPÍTULO IV - O CONTEXTO DA PRÁTICA	115
4.1 SOBRE A DURAÇÃO, PERFIL DO EGRESSO E/OU CONCEPÇÃO DO PEDAGOGO	117
4.2 A DOCÊNCIA COMO BASE DA FORMAÇÃO E OS NÚCLEOS FORMATIVOS.....	120
4.3 O ESTÁGIO CURRICULAR	132
4.4 PERCEPÇÕES A PARTIR DO QUADRO ACIMA DESENHADO	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	169

INTRODUÇÃO

A história do curso de Pedagogia no Brasil é repleta de inconstâncias e dilemas desde sua criação. Instituído em 1939, pelo decreto 1.190 de 4 de abril, sem funções sociais claras, segundo Silva (2003), Saviani (2008), Brzezinski (2002), tendo tal indefinição o acompanhado durante anos. Os formados na época o faziam em duas etapas distintas, bacharéis em 3 anos, e a esta etapa somado mais um ano para dar possibilidade da docência (licenciatura) para as disciplinas de fundamentação das Escolas Normais. Sobre essa separação, Silva (2003, p. 13) destaca que havia um “foco de tensão relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento dos dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método.”

Naquele momento histórico já se tinha uma problemática em relação à profissão do pedagogo, pois não se via a necessidade da atuação destes no espaço escolar, os quais eram vistos como: “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (artigo 1º., alínea a, Decreto 1.190 de 1939).

Assim, sua necessidade social foi questionada no decorrer de sua história: teria o Curso de Pedagogia um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência uma vez que “o diploma de bacharel em Pedagogia não era uma exigência do mercado e, mesmo ao licenciado em Pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida” (SILVA, 2003, p.50)?

Na década de 1980, década de diversificados debates e de envolvimento de segmentos populares nas discussões acerca da educação e formação de seus professores, a COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR (CONARCFE) por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação - CBE, em 1980, redefiniria a relação entre bacharelado e licenciatura, criando a ideia dos cursos de educação, a partir de um núcleo comum que desse aos acadêmicos de diferentes cursos superiores a compreensão da problemática educacional brasileira, discussão essa, acerca do núcleo comum nacional, que pauta muitas considerações postas na atualidade. Vale salientar, também, que esse seria um “marco histórico do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador [...] abrindo-se o debate nacional

sobre o Curso de Pedagogia e os cursos de Licenciatura” (PIMENTA, 2002, p. 12.). Em 1983, o documento final publicado por essa comissão passa a ser referência básica para as discussões posteriores das entidades que pensam a formação de docentes no Brasil¹, “trazendo a docência como base da identidade profissional de todo o educador” (SILVA, 2003, p. 68).

Contudo, se na década de 1980 punha-se em questão a docência como identidade do pedagogo, não há um consenso acerca da temática entre diferentes autores que se opõem a tal visão, debate acirrado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, sendo que essa discussão avançou nas décadas seguintes, invadindo o século XXI, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (DCNP), sem uma linearidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996):

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 64

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Acerca dessa legislação que norteia a educação nacional há mais de uma década, Brzezinski (2002, p. 13) afirma que “a legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, **como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação.**” (grifos nossos)

Brzezinski (2002, p. 15) salienta, ainda, que [...] “o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional. Trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no *saber fazer* para o aprendizado do que *vai ensinar.*”

¹ Comissão Nacional pela Formação dos Educadores – CONARCFE; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional e Educação - ANDE, Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar – ANPAE.

Na contramão da ideia da formação do pedagogo para as práticas, Libâneo (2002, p. 60) afirma que:

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. [...] O curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. [...] Disso decorre que a base da formação de educadores não é a docência, mas a formação pedagógica. A docência é uma das modalidades de trabalho pedagógico.

Assim, a formação de professores, no atual cenário político, social e educacional, torna-se um campo de pesquisa vasto e inconcluso diante de tamanhas complexidades postas, espaço de conflitos e consensos, entre o instituído e o instituinte, entre o posto na legislação e praticado nas IES de todo o Brasil, entre o macro e o micro universos.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como na contemporaneidade. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI [...] é por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. 'A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida' (DELORS, 1999, p. 153).

Um objeto de estudo que ganha relevância neste contexto são as DCNP uma vez que no Brasil tal curso é o responsável pela formação dos professores da educação infantil, ensino fundamental I e pelos gestores das escolas, em se tratando de educação formal, pois no cenário complexo acima descrito “a própria constituição identitária dos docentes da educação básica coloca-se em tensão”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 26)

Meu interesse pelo estudo das DCNP se justifica em minha trajetória profissional e acadêmica. Em meados da década de 1990, nem pensava em cursar Pedagogia e já me inquietava com a formação inicial de Pedagogos. Advinda do Curso Normal e de uma licenciatura em Letras, concluída em 1996, muitas vezes me percebia carente de fundamentação teórica acerca do invólucro de minha sala de aula, a racionalidade técnica, o saber fazer não eram suficientes para compreender o todo que envolve a educação, aqui vista na ótica de Aranha (1996, p.51) “Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de

desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só à formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social”.

Na época, era docente de uma escola pública, trabalhando com classes de alfabetização, em duas escolas diferentes, com equipes diretivas e, principalmente, com Supervisoras que me orientavam de formas totalmente distintas. Constantemente questionava a real função de meu trabalho docente e a função daqueles graduados em Pedagogia que atuavam na escola – leia-se Supervisor e Orientador Educacional, os quais normalmente eram vistos como intrusos que ali estavam para nos avaliar e/punir ou para dar sugestões metodológicas. Não raro, nos referíamos a elas com adjetivos diminutos, como se fossem profissionais “menores”, que estavam longe da prática e por isso nos julgavam.

Em 1997, minha escola recebeu uma nova Supervisora, a qual teria uma participação efetiva em minhas escolhas futuras. Pela primeira vez alguém me fez pensar a e na minha prática. De forma inédita, o “o que fazer” abriu espaço para o “por que fazer”. Contávamos com um professor de educação física e, enquanto as crianças estavam com ele, tínhamos espaço para planejar e pensar a nossa prática. Apesar de não ser em conjunto, já estávamos avançando no sentido do planejamento, da articulação, do envolvimento de todos em torno de uma mesma responsabilidade, etc. – conceitos atualmente clarificados e que bem exprimem o momento outrora vivido.

Dessa forma, com a chegada desta profissional na escola, mudanças eram visíveis e comparações eram consequências inevitáveis. Neste momento questionava o porquê de profissionais advindas da mesma formação inicial, de uma mesma universidade terem posturas tão distintas e, ao ser orientada, estimulada, provocada por seus questionamentos acerca de minha prática, acerca da escola como um todo, saindo da limitação da sala de aula, mas a ela sempre voltando, cogitei, pela primeira vez, cursar Pedagogia para ter esse olhar amplo que nela via e em mim faltava.

Nos anos de 1998 a 2001, atuei na Secretaria Municipal de Educação, com a coordenação de Alfabetização do Município. Nas muitas visitas a escolas, as solicitações dos professores eram as mesmas em se tratando de formação continuada: oficinas, práticas, como fazer. Os “dias D” – espaços mensais de estudo instituídos pela SME e que tinham como *lócus* as próprias escolas, as quais

possuíam autonomia para decidir o que e como trabalhar neste espaço escolar – também se foram transformando, em muitas escolas, em dia para arrumar armários, corrigir cadernos, fazer cartazes, sempre com o aval da equipe diretiva escolar. (tais posturas eram corriqueiras e aconteciam tanto por iniciativa de professores oriundos da Escola Normal, como com aqueles que já possuíam curso superior, inclusive licenciados em Pedagogia e foram presenciadas muitas vezes, uma vez que nós visitávamos, de forma aleatória, as escolas nestes dias). Além disso, causava-me surpresa a própria equipe diretiva compactuar com estas posturas. Contudo, quando questionados, a resposta pautava-se no mesmo argumento, ou seja, que nós, enquanto representantes do contexto macro pouco ou nada sabíamos das esferas meso e micro, ou seja, que estávamos longe do “chão da escola” (WITTMANN, 2001) e que lá teorias eram belas, mas a rotina massacrante do cotidiano e a burocracia que envolvia as ações da equipe fazia com que eles ocupassem os tempos de estudo para resolver problemas mais urgentes.

Esse incômodo causado por essa realidade esteve e ainda está comigo. Acompanhou-me no Mestrado em Educação, no período de 2003 a 2005, quando senti realmente a falta de fundamentação teórica acerca da Educação, da escola, das políticas públicas e foi ele que me fez procurar, no último ano do Mestrado, a graduação em Pedagogia, para espanto de muitos à minha volta, por a entenderem como uma formação “menor”.

Foram 3 anos de imenso aprendizado. Por vezes indignei-me com colegas de turma que viam a graduação em Pedagogia como apenas uma forma de adentrar no mercado de trabalho com um salário maior e/ou devido a uma imposição legal (LDB 9394/1996) para continuar no exercício do magistério. Vi, muitas vezes, a ânsia por fórmulas prontas, o interesse maior em montar pastas com sugestões de atividades para trabalhar diferentes conteúdos em detrimento de aulas mais reflexivas ou que exigissem de nós, acadêmicas, uma visão totalitária em relação ao processo ensino-aprendizagem e seu entorno.

Graduação concluída, a partir do meu trabalho de conclusão de curso, já tinha ao certo o que queria compreender e com este objetivo busquei um Programa de Doutorado em Educação: O que é o Curso de Pedagogia? Quem ele prepara? Quais suas responsabilidades em se tratando de educação nacional? Quais são seus aportes diferenciados em termos de fundamentação crítico-reflexiva que me foram negados na Licenciatura outrora concluída? Como estaria a formação dos

pedagogos a partir de 2006 e como foram gestadas as Diretrizes que agora norteiam as práticas curriculares do curso de Pedagogia? Percebi, então, que não o entenderia no momento presente sem compreender sua gênese e dela parti para a investigação acerca da questão do Curso de Pedagogia no Brasil, a qual poderia responder ou indicar caminhos para se compreender as questões acima postas. Com este objeto de estudo ingressei no Doutorado em Educação em 2010.

A partir da literatura consultada e de posse dos documentos postos nestes quase 70 anos de Curso de Pedagogia no país, ficou clarificado o motivo de que em muitas escolas o fazer suplanta a teoria, como se ambos fossem desconexos e como se os professores fossem “operadores do ensino” (LIMA, 2004, p. 21). Percebeu-se, também, o caminho de embates e construções coletivas que nortearam a publicação das atuais DCNP.

Pode-se afirmar que as DCNP, instituídas em 15 de maio de 2006, as quais estão em vigor e norteando os cursos de Pedagogia no país, alargaram sobremaneira as possibilidades de atuação do Pedagogo na esfera educacional, visto que

[...] as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes (SAVIANI, 2008, p. 67).

O autor destaca, ainda, que tais DCNP são “ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório.” (SAVIANI, 2008, p. 67).

Assim, parte-se do pressuposto, respaldada na visão de Franco (2002, 2007), Saviani (2008), Libâneo (1999, 2006), Pimenta (2001), Scheibe (2007), de que a amplitude formativa posta para os egressos do curso de Pedagogia pós-publicação das DCNP acabou por criar um profissional polivalente, mas sem a profundidade necessária em sua formação inicial a fim de ser capaz de assumir os diferentes papéis a ele outorgados.

Tal afirmativa se reforça em Libâneo (2006, p. 847) ao se referir, em seu artigo “Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”, à abrangência do exposto no artigo 5º. das referidas DCNP. Para o autor,

O artigo 5º descreve as competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia em 16 atribuições do docente, estabelecendo expectativas de formação de um **superprofissional**. São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso. Além disso, as competências previstas neste artigo são desconectadas, distintas ou sobrepostas ao que se estabelece nos artigos 2º (§ 2º) e 3º (grifos nossos).

Portanto, alguns questionamentos se fazem necessários: se o pedagogo é aquele que estuda para a docência, qual é o profissional que refletirá e investigará de maneira crítica essa formação (FRANCO, 2002)? E se o pedagogo deve ter sua formação tão amplificada como se propõe nas diretrizes, como estão se estruturando os Projetos Pedagógicos das IES a fim de atender ao que está posto na Legislação em questão? Qual o interesse real do discurso, aqui entendido na visão de Yeatman (apud MAINARDES, 2009, p. 9) como uma “arena de disputas”, ao propor uma formação de 2800 horas de atividades formativas e alargar o campo de atuação do Pedagogo, trazendo a docência como base de sua formação, como posto no art. 5º. das referidas Diretrizes, o qual traz dezesseis itens que devem se fazer presentes na formação dos egressos, e pressupor que tal formação conseguirá suprir todas as necessidades de formação inicial (em 4 anos)?

Com a intenção de investigar a política de formação do pedagogo no Brasil, a partir das DCNP, buscou-se um olhar metodológico capaz de contribuir para o entendimento do movimento de produção de tal documento, bem como a forma como esta legislação se materializou nos Projetos Pedagógicos das IES. Assim, optou-se por ter como norteador da pesquisa o ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe (2002, 2006), uma vez que tal viés metodológico oferece condições reais de uma análise de todo o processo de construção e reconstrução de uma política pública em suas diferentes esferas. Além disso,

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 95).

Tal abordagem metodológica não compreende as políticas públicas de forma isolada, sem articulação com o contexto, tampouco algo que, após sua publicação oficial, não sofra alterações por aqueles que as colocarão em prática na esfera

micro. Nessa ótica, as políticas são resultado de diferentes “poderes” diluídos entre sujeitos alocados em esferas distintas, os quais estão envolvidos, direta ou indiretamente, nos processos de produção ou realização de determinadas políticas. Certamente a grande contribuição desta forma de se pensar uma política pública seja justamente a articulação proposta entre os processos de macro e micropolíticas.

O ciclo de políticas de Ball tem seu debate teórico sustentado na perspectiva pós-estruturalista, a qual

[...] tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais [...] e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos) (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

Na referida visão, os sujeitos e suas ações ganham espaço de destaque no movimento de análise das políticas públicas, havendo várias vozes ouvidas e/ou silenciadas em todo o processo do ciclo a ser estudado.

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos da pesquisa – o “professor”, os “pais”, o formulador da pesquisa; seus gêneros, classe, raça, sexualidade, habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (BALL, 2011, p. 47).

Ball e Bowe (2002, 2006) apontam, inicialmente², que três contextos têm papel fundamental para que se compreenda o ciclo de uma política qualquer: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, os quais não são estanques, tendo completa inter-relação entre si, tampouco se

² Em 1994, Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos - preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Já o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de ‘intelectuais específicos’ o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas (MAINARDES, 2006, p. 99).

apresentam e precisam ser estudados de forma linear ou temporalizada. Bowe et al. (1992) destaca que em cada um destes contextos há embates distintos, bem como grupos que disputam e interagem com a política posta.

O primeiro contexto, denominado *da influência*, pode ser compreendido como a arena na qual as ideias são pensadas e de elaboração dos discursos. Segundo Lopes e Macedo (2011), neste contexto há a homogeneização dos conceitos centrais da política e a criação de terminologias singulares visando à legitimação da intervenção proposta pela política. Aqui se estabelecem os princípios basilares, sempre em meio a lutas nas arenas dos poderes (partidos políticos, esferas de governo, grupos independentes, agências multilaterais, etc). Trata-se, portanto, de um contexto marcado pela luta por hegemonia. “O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p.52).

Para Ball (2001, p 102),

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte de as políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Ball et al. (1992) destaca que o segundo contexto, *o da produção do texto*, tem uma relação íntima com o primeiro. Uma vez que, se no contexto da influência está-se no plano das ideias que buscam satisfazer interesses singulares, no contexto da produção do texto percebe-se uma tentativa de negociações, acordos, “ajustes” em busca da construção de um texto que atenda a interesses gerais e não apenas a egos específicos. Assim, o texto de determinada política é resultante de limitações e possibilidades concretas. Nem todas as vozes serão ouvidas nos textos, uma vez que estes são “produtos de acordos realizados em diferentes esferas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

No terceiro contexto, *o da prática*, é onde os textos das políticas serão lidos, reinterpretados e vivenciados pelos sujeitos “leitores”, os quais não devem ser pensados como passivos e ingênuos no processo. Para Ball e seus colaboradores,

as políticas não são simplesmente implementadas, podendo, sim, serem recriadas pelos agentes que dela se apropriarem neste contexto.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 98).

Nesta ótica, os sujeitos que vivenciarão determinada política ganham um papel fundamental dentro da esfera de poder, uma vez que deixam de ser vistos como meros reprodutores de uma ideologia por outrem pensada e passam a ser também feitores e executores de uma política, por vezes, repensada.

Isso posto, salienta-se que, ao se propor pensar sobre uma determinada política pública educacional, faz-se necessário, primeiramente, apresentar como tais conceitos – Política, Política pública e Política educacional- serão entendidos neste texto.

Segundo Shiroma (2007, p. 7),

[...] o uso corrente do termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados [...] Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – polotikós – e refere-se a todo que diz respeito à cidade, e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao político, ao social [...] Política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

Nos últimos sessenta anos, o segmento das políticas públicas solidificou um *corpus* teórico singular, um instrumental analítico dotado de um vocabulário direcionado para que se compreendam os fenômenos próprios da natureza político-administrativa (SECCHI, 2012).

Frey (2000) aponta que nos Estados Unidos surgiram, no início dos anos de 1950, os estudos que se referem às políticas públicas, sob a nomenclatura de “policy science”. Na Europa tal temática somente ganhou destaque a partir dos anos de 1970. No Brasil, esses estudos são recentes, tendo nascido “com a transição do autoritarismo para a democracia, entre o final dos anos 1970 e a primeira metade dos 1980” (ALMEIDA, 2007, p. 9) fato que acaba por contribuir para uma carência de sua teorização.

O segmento das Políticas públicas encontra seus fundamentos teóricos, principalmente, nas áreas de ciências políticas, sociologia e economia. Contudo,

áreas como administração pública, teoria das organizações, psicologia social e o direito também têm seu contributo para tal segmento (SOUZA, 2007).

Em termos gerais, podem-se caracterizar as políticas públicas como princípios que nortearão as ações do poder público em relação à sua atuação na sociedade em geral, as quais se encontram sistematizadas e explicitadas através das Leis, decretos, programas etc. “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SACCHI, 2012, p. 1).

Gisi (2003) aponta que políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de medidas que compõem um determinado programa governamental o qual visa responder a demandas de grupos de interesse.

É mister destacar que as políticas públicas comumente são mediatizadas por lutas, conflitos e pressões, não se caracterizando como estáticas ou frutos de ações neutras (SHIROMA, 2007).

Barroso (2013, p. 4), salienta que

[...] as políticas (públicas) seriam, assim, vistas como soluções racionais para problemas de interesse geral que afectam a sociedade em seu conjunto. Contudo, a análise política tem posto em evidência que as políticas públicas são mais complexas e menos lineares do que a teoria clássica pressupõe. [...] Para além da ação das autoridades estatais, é preciso ter em conta a ação pública em geral, incluindo-se a dos múltiplos atores que intervêm em diferentes níveis e locais, com diferentes legitimidades e conhecimentos.

Assim, emergem neste cenário os atores que participam da construção dessas políticas. Sabe-se, por meio da literatura das ciências políticas, que são considerados atores todos os indivíduos, grupos ou organizações que desempenham algum papel no que se chama de arena política, aqui compreendida na acepção de Frey (2000, p. 223) o qual define “arena política” como “processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política”. Também não faz parte da esfera das políticas públicas a terminologia ator, a qual é

[...] é importada das artes cênicas para as ciências políticas, porque explicita a conotação de interpretação de papéis. Nesse sentido, há um entendimento de que os indivíduos, grupos e organizações que influenciam o processo político não têm comportamentos ou interesses estáticos, mas sim dinâmicos de acordo com os papéis que interpretam. Os atores interagem, alocam recursos, constroem coalizões, resolvem conflitos em um cenário político (SACCHI, 2012, p. 77).

Baseando-se nos estudos de Lowi (1972)³ Frey (2000, p. 224) aponta que as políticas públicas podem ser divididas em quatro tipologias: as redistributivas, as distributivas, as regulatórias e as constitutivas. O autor entende que as primeiras se preocupam prioritariamente com a redistribuição de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos. Para Frey (2000), tais políticas seriam efetivadas considerando a busca pela justiça social e a diminuição das desigualdades sociais, tendo como financiadores de tais políticas os estratos mais abastados da sociedade. Na atualidade, exemplificam as Políticas Públicas Redistributivas aquelas de distribuição de cestas básicas, isenções de taxas como de energia elétrica, água e de IPTU baseadas na renda dos cidadãos, dentre outros.

Já as Políticas públicas denominadas pelo autor como distributivas referem-se às ações cotidianas com as quais os governos em geral precisam se preocupar. Estas estão interligadas com a oferta de equipamentos e serviços públicos, realizados de forma pontual ou setorizada, em função da demanda social ou a pressão dos grupos de interesse, tendo como agente financiador a sociedade civil, via pagamento de impostos em geral. Nesta esfera, encontram-se os reparos feitos em entidades públicas em geral, manutenção urbana, revitalização urbana visando ao bem estar social, dentre outros.

Políticas públicas regulatórias consistem na elaboração de leis que tendem a autorizar os governos a executarem, ou não, determinada política pública, estando intimamente ligadas à esfera de ação do poder legislativo. Nestas políticas, os efeitos que dizem respeito a custos e benefícios não podem ser determináveis de antemão, uma vez que dependem da configuração concreta das políticas. Assim, custos e benefícios podem ser distribuídos de forma equânime entre os grupos e setores da sociedade, do mesmo modo como as políticas também podem atender a interesses particulares e restritos. Os processos de conflito, de consenso e de coalizão podem ser modificados de acordo com a configuração específica das políticas.

Por fim, são denominadas Políticas constitutivas aquelas que determinam as regras do jogo e, por consequência, a estrutura dos processos e conflitos políticos,

³ LOWI, Theodore J. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, vol.32, n. 4, p. 298-310, Jul/Aug 1972

ou seja, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as demais políticas: distributivas, redistributivas e regulatórias.

Nesse cenário emerge o campo de Políticas educacionais, campo este que, segundo Evangelista, Moraes e Shiroma (2000) abarca uma variedade de conceitos e abordagens. Tais políticas “devem ser pensadas em sua articulação com o projeto de sociedade que se deseja e que será realizado por meio da ação do Estado” (AZEVEDO, 1997, p. 60).

Santos (2011) salienta que se pode conceber uma Política Educacional como toda política desenvolvida a fim de intervir na formação e informação de uma sociedade, e, por meio de tal intervenção constrói, legitima ou mesmo desqualifica um determinado projeto político que visa atingir determinada sociedade. Assim, para o autor, toda Política Educacional tem uma intencionalidade, explícita ou não, e está ligada a um projeto de poder que a fundamenta.

Logo, pode-se afirmar que este estudo pretende aprofundar o olhar para uma Política pública da área educacional de cunho regulatório, a qual é responsável pela formação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e dos gestores das escolas.

A relevância de tal pesquisa, que utiliza a metodologia do ciclo de políticas se confirma nas palavras de Mainardes (2009, p. 7), o qual afirma que:

Diversas pesquisas sobre políticas educacionais específicas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo (falta uma visão de totalidade).

Azevedo e Aguiar (2001), ao publicarem um artigo intitulado “A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED” afirmam que:

Neste agrupamento, há estudos que investigaram a política educacional definida em nível do poder central, em conjunturas distintas, e que produziram contribuições significativas para a área, no que se refere à minuciosa análise documental contextualizada, pondo à disposição do campo uma competente sistematização dos processos de decisão, mas são poucos. Também são poucos os que se voltam para a análise de políticas nacionais específicas. Nestes casos, tem-se apenas cinco trabalhos no período pesquisado⁴, entre os quais se destacam "As políticas de educação

⁴ Tal citação é parte de uma pesquisa a qual analisou características e tendências da produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil, tendo como mote empírico a produção, no

da União para a educação de jovens e adultos ao longo dos últimos governos", "Estado e a política de formação de magistério", "A proposição de diretrizes nacionais para o ensino médio: Dogma e liturgia" e "Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil". São estudos com diferentes níveis de aprofundamento de suas temáticas. [...] Em face dessa realidade, é importante levarmos em conta que é bastante recente a legitimação da área em destaque como campo investigativo, sobretudo no que respeita a abordagem da educação no contexto das políticas públicas.

Ainda sobre a incipiência no Brasil de abordagens sobre as Políticas educacionais sob uma ótica de macro, meso e micro espaços (SCHIMIDT, 2005), Faria (2003, p.22) aponta que:

No Brasil, porém, apesar do boom das duas últimas décadas, o campo da análise de políticas públicas ainda é bastante incipiente, padecendo de grande fragmentação organizacional e temática e tendo uma institucionalização ainda precária (MELO, 1999). Esse caráter incipiente é comprovado, por exemplo, pelo fato de qualquer exame da produção brasileira recente evidenciar a quase inexistência de análises mais sistemáticas acerca dos processos de implementação.

Portanto, observa-se que o estudo de políticas na área da educação é um campo recente, sendo que os estudos datam da década de 1980. Em um dos principais *locus* de periódicos de relevância científica do Brasil, o Scielo, pôde-se perceber que somente quatro artigos, no período de 2006 a 2013, propuseram-se a debater as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia vigentes, contudo nenhum deles tenha abarcado a questão da análise dos ciclos das políticas aqui proposto.

Da mesma forma, buscou-se no site da ANPED, nos GT's 08 – Formação de Professores – e 05 – Estado e Política Educacional (os dois grupos de trabalho escolhidos devido à proximidade com a temática), trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões nacionais no período de 2006 a 2013⁵ - da 29^a. à 36^a. Reunião anual da ANPED. No período levantado foram encontrados 409 trabalhos e 108 pôsteres, nos referidos GT's, sendo que especificamente as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia não figuraram como objeto de pesquisa em nenhum destes.

período de 1993 a 2000, apresentada no Grupo de Trabalho da Anped "Estado e Política Educacional". (AZEVEDO; AGUIAR, 2001)

⁵ Pesquisa iniciada em 2006 tendo em vista a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Procedeu-se, também, um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, através de busca por assunto, com palavras exatas, sendo que foram encontrados 73 trabalhos que abordavam a formação de professores, no período de 2006 a 2013.

Dentre os trabalhos elencados, 25 abordavam diretamente a questão da formação do pedagogo, divididos por diferentes interesses de pesquisa (Quadro 1):

Quadro 1 – Assuntos abordados nos trabalhos pesquisados

Formação do pedagogo na ótica dos formadores;	1 trabalho
Estado da arte de teses e dissertações que abordam a formação do pedagogo no período de 2008 a 2010;	1 trabalho
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;	3 trabalhos
Representações sociais do pedagogo;	1 trabalho
O legal e o prescrito na formação do pedagogo;	1 trabalho
A formação do pedagogo para o trabalho com as TIC's;	1 trabalho
A formação do pedagogo a distância;	1 trabalho
As diretrizes curriculares x projetos pedagógicos específicos de IES (estudos de caso)	8 trabalhos
Ética na formação do pedagogo;	1 trabalho
Estágio na formação do pedagogo;	2 trabalhos
O ideário construtivista e a formação do pedagogo;	1 trabalho
A formação do pedagogo pós 1990;	1 trabalho
Políticas educacionais e a formação do pedagogo;	1 trabalho
A formação do pedagogo para a educação infantil.	2 trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os trabalhos acima elencados, destacam-se alguns, por sua proximidade com o objeto desta tese. Leal (2013), por exemplo, traz, em sua dissertação, apresentada na Universidade Federal de Viçosa e intitulada “O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de pedagogia”, uma discussão acerca do currículo de três Instituições de Ensino Superior públicas de Minas Gerais, a partir das DCNP, da concepção de

docência que permeia tais diretrizes, bem como os referidos currículos, ou seja, aquilo que está posto na legislação e o que efetivamente ocorre nas IES. Como metodologia de análise, optou pela de teor documental, priorizando a categoria central do trabalho: concepções de docência postas nos documentos analisados. Como resultados, a autora aponta para uma “concepção alargada de docência expressa nos documentos oficiais analisados, que se revela na constituição do “hiperprofissional”; bem como a fragilidade ainda encontrada nos currículos prescritos para a efetivação da integração teoria-prática na formação do pedagogo” (LEAL, 2013, p. 11).

O trabalho de Almeida (2012), denominado “Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008 a 2010)” também se destaca tendo em vista que a autora optou por uma pesquisa do tipo Estado da arte, a partir de uma pesquisa motriz realizada por um grupo de pesquisas da Universidade a que estava vinculada – Puc – Goiás. No período em questão, levantaram-se 31 trabalhos (sendo 24 dissertações e 7 teses) que abordavam, de alguma maneira, a formação de pedagogos no Brasil. Levantando categorias de análise, a pesquisadora apresenta que 10 trabalhos trazem a formação inicial presencial como mote de análise, 9 debruçaram-se sobre a formação inicial a distância, 5 pesquisaram políticas de formação docente, 6 tiveram como tema o desenvolvimento profissional e 1 traz a pesquisa na formação docente como tema central. Segundo a autora, todos os trabalhos destacam, de alguma forma, as DCNP como documento de discussão, visto que todos eles foram produzidos em período posterior à publicação destas. Ainda segundo Almeida (2012), os autores dos trabalhos analisados trazem conflitos e fragilidades nos currículos que formam os pedagogos em diferentes espaços formativos, no que diz respeito à formação de um pedagogo pesquisador, gestor e professor.

Amorin (2007) traz uma discussão relevante em sua dissertação intitulada “A política de formação do professor para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental: diretrizes e impasses.”, a qual foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. A autora, além de trazer um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil, evidencia as ambiguidades existentes entre o curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, instituído pela LDB 9394 /96. Além disso, destaca a relevância e urgência de estudos que discutam a identidade do profissional da educação, bem como de que

forma este se constitui um docente. Como metodologia, usou de entrevistas com alunos de cursos de Pedagogia, bem como coordenadores e professores do referido curso.

Buscou-se, também, fazer um levantamento no site da Capes acerca das teses e dissertações defendidas que tratassem da mesma temática aqui posta. Tal pesquisa foi feita inicialmente em 2012, sendo que nos anos de 2013/2014 não se logrou êxito, uma vez que este está em manutenção há meses, direcionando quem o acessa para uma página que apenas aponta para que em breve novo site estará disponível.

Na primeira pesquisa, três teses defendidas traziam as DCNP como temática central. Gimenes (2011) defendeu, no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC de São Paulo, a tese “Graduação em Pedagogia: Identidade em conflito.” O autor traz um olhar para o curso de graduação em Pedagogia, desde 1939 até a primeira década do século XXI, buscando identificar e analisar os processos constitutivos das identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos, principalmente após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006. Gimenes utiliza, também, a abordagem do ciclo de políticas propostos por Ball et al., contudo, trabalha com uma questão diferente ao dialogar com o conceito de identidade social proposto por Dubar e se utiliza de três categorias-chave: Finalidades formativas, Perfil dos Alunos e Condições para a realização do curso. O autor debruça-se sobre diferentes documentos legais orientadores do curso de Pedagogia desde seu início no Brasil, depoimentos de coordenadores, professores e alunos, além das informações sobre os cursos disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições privadas de educação superior localizadas no município de São Paulo, identificando três tipos de identidades presentes em diferentes cursos da cidade de São Paulo: Identidade Fluida (em função do caráter volúvel das atribuições dos egressos ao longo da história do curso), Identidade Sobrepujada (devido às características socioeconômicas e culturais dos ingressos e egressos dos cursos pesquisados) e Identidade Quimérica (devido às lacunas encontradas na formação do pedagogo atualmente), fato este que lhe permitiu compreender as tensões e desacordos sobre os cursos pesquisados.

Durli (2007) também trouxe as DCNP como temática de sua tese defendida na Universidade Federal de Santa Catarina sob o título “O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em

disputa”. A autora dedicou-se ao estudo do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, analisando, via estudo documental, as concepções que estiveram em disputa, identificando a articulação do conteúdo da proposta de aprovada pela resolução MEC/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990, tendo como foco o projeto de formação dos educadores construído e representado pela ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR e CEDES, além do posto pelo Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Segundo Durli, o embate gerado entre posições e concepções divergentes trouxe como resultado a consolidação de diretrizes repletas de imprecisões e ambíguas.

Outra tese que se debruçou sobre as DCNP foi a de Alves (2010), intitulada “Multiculturalismo e Formação de Professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A autora, através de um estudo de caso de uma Universidade privada, relata sua percepção acerca da dificuldade por parte dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em adotarem uma orientação multicultural às suas práticas cotidianas, principalmente no que diz respeito à capacidade destes em valorizar a pluralidade cultural de seus alunos e no enfrentamento de relações de poder que produzem desigualdades, estereótipos e preconceitos. Segundo Alves, há excesso de discussões acerca da questão identitária do curso de Pedagogia, principalmente após as DCNP de 2006, tendo outros aspectos urgentes ocultados. A pesquisa se utiliza de três categorias centrais: multiculturalismo, identidade e currículo. Por fim declara ser possível desafiar as posturas hegemônicas produtoras das diferenças e das desigualdades partindo de estratégias e posturas educacionais que estimulem, na formação de professores, o enfoque explícito no conflito, visando desenvolver nos acadêmicos do referido curso uma perspectiva política e intelectual que lhes permita não apenas perceber ideologias presentes em suas relações na vida coletiva e profissional, mas, e, principalmente, transformá-los.

Após tal levantamento da produção do conhecimento acerca da temática aqui estudada, optou-se por seguir o caminho inicialmente traçado, qual seja: pesquisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo como suporte a metodologia do ciclo de políticas a fim de buscar resposta para o seguinte

problema de pesquisa: Considerando a trajetória histórica da profissão, os embates sobre o perfil do pedagogo e as políticas nacionais e internacionais, como a formação proposta pelas DCNP, as quais alargam a formação do pedagogo, tem se materializado, no tempo previsto pela legislação, nos Projetos Pedagógicos das IES?

Como objetivo geral, buscou-se analisar a formulação e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo, a partir do contexto de influência - proposição das Diretrizes, do contexto da produção do texto - análise da legislação e do contexto da prática – análise dos projetos pedagógicos em vigência em cursos de pedagogia.

Além desse, buscando resposta para o questionamento acima, este estudo objetivou especificamente:

- a) Investigar os aspectos históricos da formação do pedagogo no Brasil;
- b) Analisar o contexto no qual foram formuladas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia;
- c) Identificar os diferentes atores que estiveram presentes na arena da construção do texto das DCNP;
- d) Compreender o contexto da prática e como se apropriaram das DCNP nos Cursos de Pedagogia a fim de verificar como estes Projetos Pedagógicos optaram pela formação qualitativa do pedagogo, abarcando os aspectos postos no artigo 5º das DCNP e conciliando isso dentro do tempo formativo, ou seja, 4 anos de duração.

Assim, a tese encontra-se estruturada, após esta Introdução, com o Capítulo 2, no qual se encontra o cenário do **contexto das influências**, iniciado com um histórico do curso de Pedagogia desde 1939, quando da sua criação, tendo em vista que os embates postos em 2006 e que continuam na atualidade, têm uma raiz histórica que não pode ser negada, tampouco silenciada, uma vez que “expressam a síntese de uma multiplicidade de determinações históricas”. (NORONHA, 1998, p.33), até o final da década de 1980. Também neste capítulo foram ouvidas vozes das entidades representativas da formação de professores no Brasil as quais estiveram envolvidas em movimentos que contribuíram para que fossem gestadas as DCNP de 2006. Tal coleta de dados se concretizou em forma de entrevistas com representantes destas. Tendo como pré-requisito a representatividade e o envolvimento na história da formação docente no Brasil, escolheram-se quatro autoras/pedagogas/representantes de

entidades. Destas, três propuseram-se a contribuir com este estudo e deste fazem parte.

No capítulo 3, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia são analisadas a partir de um olhar para o **contexto da produção do texto**. Aqui se fez uma pesquisa de cunho bibliográfico em diferentes documentos oficiais, voltando-se o olhar para Pareceres, Leis, Diretrizes, etc, com o intuito de reconhecer as ideias que se incorporaram ou não nas DCNP.

Para o **contexto da prática**, no capítulo 4, optou-se por fazer uma análise documental dos projetos pedagógicos de três IES do Paraná, mantendo-se o sigilo institucional, a fim de se perceber como a política nacional de formação de professores (DCNP) se materializou nestes documentos.

CAPÍTULO II

O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Para Ball (2009), na ótica da metodologia do ciclo de políticas, o contexto da influência caracteriza-se como o ponto de partida das políticas públicas, sendo que neste se constroem os discursos políticos. Tal contexto é uma arena de disputas entre diferentes grupos – partidos políticos, sociedade civil organizada, organismos nacionais e internacionais – os quais anseiam legitimar discursos a fim de consolidar seus posicionamentos.

Assim, podem-se explicar, por meio de influências globais, sejam de ordem econômica ou via fluxo de ideários compartilhados por entidades educacionais e/ou comunidades epistêmicas⁶, certas convergências de políticas entre diferentes países (BALL, 2001), mesmo estas, segundo o autor, mantendo suas características singulares.

Mainardes (2006) destaca que alguns questionamentos podem ser usados como norteadores da pesquisa que se utiliza desta metodologia para o estudo de determinada política. Para o autor é relevante saber quais são as influências e tendências presentes na política investigada, bem como por que a política emergiu em determinado momento histórico e não antes ou depois. Relevante também é compreender se houve influências globais/internacionais (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência) e/ou nacionais e locais, antes e durante a emergência da formulação da política e a relação existente entre elas. Outro aspecto destacado por Mainardes (2006) é a compreensão de como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo. O autor destaca que tais questões seriam um ponto de partida, sem, contudo limitar o olhar do pesquisador acerca do objeto pesquisado.

⁶ Aqui compreendida na ótica de Carvalheiro (1999), o qual define tal nomenclatura como uma comunidade “[...] composta por profissionais, inclusive cientistas, mas também por políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros, que trabalham com um bem fundamental: o conhecimento como instrumento de implementação de políticas. Os membros de uma comunidade epistêmica compartilham valores e têm um projeto político fundado nesses valores. Compartilham, ainda, maneiras de conhecer, padrões de raciocínio e compromissos com a produção e aplicação do conhecimento.”

Para se compreender a trajetória de construção de uma política curricular para o Curso de Pedagogia no Brasil, é fundamental voltar-se para a história e se compreender o caminho deste curso desde sua criação. Tendo como norte a noção de que as ações e reações não podem ser entendidas sem um olhar para a realidade social, política e econômica que as circundam, é mister contextualizar o Brasil daquele momento, a fim de que se tenha um “Atlas” de como se encaminhava a educação nacional e por que se instituiria tal curso no Brasil.

Para tanto, mesmo compreendendo que o contexto da influência não é linear e que todos os fatos elencados neste capítulo contribuíram de alguma forma para a composição das DCNP, optou-se, para fins de organização, por trazer uma retrospectiva histórica do Curso de Pedagogia no decorrer destes mais de 70 anos de existência, bem como apresentar os diferentes momentos de disputas e de ideologias postos e que contribuíram para a formulação das atuais DCNP.

Dividiu-se o capítulo em quatro momentos distintos. O primeiro diz respeito às interferências do pensamento pedagógico no Brasil do início do século XX. No segundo momento, trata-se da gênese do curso de Pedagogia, desde sua criação, até a década de 80, quando ainda não estava dentro o rol de abrangência deste a formação de docentes para as séries iniciais. Figura desta década também a discussão balizar que norteou os debates acerca da função social do curso de Pedagogia no Brasil, bem como é a base identitária das DCNP: a docência como a base profissional de todo educador. No terceiro momento, buscou-se um olhar para a década de 1990 e as transformações ocorridas no macro político nacional e internacional principalmente porque na referida década houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 5692/1996, a qual contribuiu para uma série de discussões, provocadas por um mal estar generalizado nas entidades da área educacional, na comunidade epistêmica, nos estudantes e egressos do curso de Pedagogia ao trazer a figura dos Institutos Superiores e do Curso Normal Superior. E, por fim, mas não menos relevante, o papel das entidades representativas na arena de influência a partir dos anos 1980.

2.1 O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DO INÍCIO DO SÉCULO XX NO BRASIL

O Brasil do início do século XX sofria algumas transformações estruturais em sua sociedade, principalmente no quesito urbanização, acarretando um maior crescimento urbano, bem como novos anseios em relação à abertura de postos de trabalho. Logo tais reflexos podem ser vistos nas tomadas de decisões em relação à educação.

Nesse contexto, de acordo com Noronha (1994, p.128):

A produção do conhecimento vai sendo exigida numa velocidade cada vez mais intensa. E tal produção precisa ser registrada por escrito e difundida. Além disso, é preciso tomar conhecimento dela. Por essa e outras razões, cada vez mais o saber ler e escrever se impõe como necessidade a um número cada vez maior de pessoas. O saber ler e escrever vai deixando de ser um luxo, uma coisa de quem dispõe do ócio, como em tempos passados.

Nesse cenário, os discursos de educadores da época passam a abordar a função social da escola, pois há séculos ela estava em segundo plano nas políticas públicas do Brasil. Um novo ideário, denominado Escola Nova, vinha para se contrapor àquele denominado Escola Tradicional.

O referido ideário visava romper com o modelo tradicional, contudo esta ruptura nem sempre aconteceu, devido à forma arraigada que se encontravam as ideias e o molde da escola tradicional. A Escola Nova surgia em um momento em que as mudanças ocorriam de forma muito dinâmica, sejam elas no âmbito social, político ou econômico.

Com as transformações nos setores econômico, político e social houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influência dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal. A educação passou a ser fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação para o magistério (BRZEZINSKI, 2008, p.26).

A Escola Nova refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da “atividade ou experiência” em sua prática cotidiana. O entendimento

da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. Pode-se dizer que o movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos. De acordo com Cavaliere (2002, p. 252):

Do ponto de vista político-social, as novas ideias eram uma resposta à generalização e laicização da educação escolar alcançada na Europa e nos Estados Unidos, em fins do século XIX. O ideal da educação para todos ganha concretude, e esta concretude põe em xeque as tradições escolares. Já do ponto de vista do conhecimento científico, as novas ideias eram uma consequência dos avanços da biologia e da psicologia, que embasavam uma nova visão da criança, da aprendizagem, da educação em geral e da educação escolar.

A Escola Nova tinha seu ideário centrado no aluno, visando a despertar o interesse deste em aprender, daí o lema difundido por esta escola: “aprender a aprender”. Segundo Aranha (1996, p. 168), “O objeto da educação é o homem integral, constituído não só de razão, mas de sentimentos, emoções e ação”. Assim, diferente da rigidez da escola tradicional, nos quesitos conteúdos e apropriação deste, neste novo ideário, havia um respeito ao indivíduo em sua essência e respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Aranha (1996, p. 168):

A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepare para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social.

Em função de todas as questões acima expostas, emergiram por todo o país diversas reformas educacionais. De maneira geral, essas pretendiam, primeiramente, adequar a escola e a educação ao contexto de modernidade no qual o país imergia e, também, possibilitar a abertura de novos espaços escolares.

A primeira realizou-se no Estado de São Paulo, por Sampaio Dória, em 1920, seguindo-se a do Paraná, a partir desse mesmo ano, empreendida por Prieto Martinez. No processo de reforma do ensino no estado, a Escola Normal sofreu modificações fundamentais realizadas pelo seu diretor, Lysímaco Ferreira da Costa, em 1923. No Ceará, em 1924, Lourenço Filho reorganizou o ensino primário; na Bahia, Anísio Teixeira promoveu a reforma [...]. De 1922 a 1926, foi empreendida por José Augusto a reforma no Rio Grande do Norte; no mesmo período, Carneiro Leão reformou o ensino no Distrito Federal e em 1928, em Pernambuco. Em Minas Gerais, a reforma realizou-se no biênio 1927-28 por Francisco Campos e, em 1928,

Fernando de Azevedo empreendeu nova reforma no Distrito Federal (MIGUEL, 1992, p 22).

Diante de toda essa “babel política e ideológica”, em que interesses políticos e econômicos se sobrepujam, a educação, apesar das reformas propostas desde a década de 20 e mais recentemente com Lourenço Filho, no campo teórico, ainda era difusa, com muitas vertentes, tendo muitos “brasis” dentro de um mesmo país. Havia muita diversidade e pouca unificação nacional. “As mais diversas doutrinas sobre educação se misturavam, sem objetividade” (ROMANELLI, 2001, p. 144).

A Associação Brasileira de Educação, fundada no Rio de Janeiro, em 1924, desde 1925 promovia a Conferência Nacional de Educação, que em 1931, em sua quarta edição, iniciaram-se as reflexões que originariam no ano seguinte um dos mais relevantes documentos da época, o denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Pode-se afirmar que este documento fez emergir ideias que há muito eram discutidas no Brasil, mas, muitas vezes, pouco aplicadas. O texto, redigido por Fernando de Azevedo⁷ e assinado por 26 educadores brasileiros, fazia severas críticas à escola tradicional, denominada, no documento, de classista, defendendo uma escola nova, na qual todo indivíduo teria o direito a ser educado independente de razões de ordem econômica e social. Outros aspectos que foram abordados pelo Manifesto, foram a laicidade, gratuidade e a obrigatoriedade da educação, que, segundo Ghiraldelli (2003, p.36) tinha como principal objetivo “proteger o menor de 18 anos, pois, na sociedade moderna o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem.”

Ele (manifesto dos pioneiros) representou o auge da luta ideológica, porque, se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates e a polêmica que continuou durante a V Conferência Nacional de Educação, reunida no mesmo ano e nos anos seguintes [...] sobretudo por ocasião da elaboração dos projetos das Constituições de 1934 e 1937. Esses debates se fizeram públicos através de jornais e publicações várias (ROMANELLI, 2001, p. 144).

⁷ Fernando Azevedo cursou Direito e na década de 20 era professor de Latim e Literatura na Escola Normal da Praça da República em São Paulo. Segundo Ghiraldelli (2003, p. 43), “em 1926, como jornalista de O Estado de São Paulo foi incumbido de elaborar um ‘inquérito sobre a instrução pública’ em São Paulo. Tal inquérito projetou Fernando de Azevedo como ‘especialista’ na área educacional”. Posteriormente, em 1927, foi indicado pelo presidente Washington Luiz para ser diretor-geral da Instrução Pública, cargo que ocupou até 1930, quando foi substituído por Anísio Teixeira.

Se o Movimento dos Pioneiros, gerado em 1931 e publicado no ano seguinte previa, em suas linhas, uma educação de qualidade para todos, estava subentendida a necessidade de uma formação de professores adequada para essa escola nova e a qual deveria ocorrer em nível superior, independentemente do nível em que o professor atuasse. Assim, para os Pioneiros era urgente a

Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o Jardim da infância à Universidade [...] (AZEVEDO, 2001, p. 90).

Era fundamental, naquele momento, a formação de uma escola que deixasse de ser dualista, que não se dedicasse somente a “ampliar a classe dos privilegiados” (TEIXEIRA, 1994, p.95), contando, para efetivar tal ideário, com a formação de professores. “Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público” (BRZEZINSKI, 1996, p.27).

Até aquele momento histórico, a formação de professores era de responsabilidade das Escolas Normais e apesar de a década de XX trazer em seu bojo uma série de reformas, estas não trouxeram avanços significativos neste quesito.

2.2 O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA CONFLITUOSA

Em 1939, o Brasil ganha sua primeira regulamentação para se criar o Curso de Pedagogia quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, via decreto-lei n.1.190 de 4 de abril de 1939. A referida Faculdade tinha como atribuições o preparo de intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica, de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, bem como a realização de pesquisas.

A Faculdade encontrava-se dividida em seções – filosofia, ciências, letras e pedagogia, além de uma de didática denominada como especial na legislação, sendo que cada uma delas se subdividia em cursos oferecidos, sendo o curso de Pedagogia o único ofertado pela seção de mesmo nome. O referido curso tinha duração de três anos, para a obtenção do diploma de bacharel. Faziam parte do currículo da época as seguintes disciplinas (BRASIL, 1939): Na Primeira série: Complementos de matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação e Psicologia educacional. Compunham a grade da Segunda série: Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional e Administração escolar. Por fim, as seguintes disciplinas eram ministradas: História da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada e Filosofia da educação.

Após estes três anos, poder-se-ia optar por mais um ano de didática para se obter o diploma de licenciado, “num esquema que passou a ser conhecido como 3+1”. (SILVA, 2006, p. 12). O referido curso especial era composto pelas disciplinas de Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação. Contudo, ao bacharel em Pedagogia havia necessidade de cursar apenas as duas primeiras para se tornar licenciado, uma vez que as demais já constavam de seu currículo geral. (SILVA, 2006).

Ao se obter o diploma de bacharel, este estaria pronto para atender à demanda posta na própria legislação a qual ressaltava que, a partir de 1943, seria exigido o diploma de bacharel em Pedagogia para “o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação [...]” (artigo 51, alínea c). Com a obtenção do diploma de licenciado, havia a ampliação de sua atuação, pois, segundo o próprio decreto-lei:

- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

No entanto, Silva (2006) destaca que as próprias atribuições apontadas na legislação tornam obscuras as reais funções do pedagogo e sua atuação em campo de trabalho, uma vez que os cargos técnicos do Ministério da Educação eram em número reduzido e não se especificam suas tarefas, bem como para o licenciado não havia um campo de atuação clarificado, visto que para se atuar nas Escolas Normais bastava a formação em nível superior em qualquer área do conhecimento.

Para Freitas (1996), notam-se dicotomias no que diz respeito à formação do educador desde o primeiro decreto-lei que regulamentou a estrutura curricular do curso de Pedagogia brasileiro: bacharelado versus licenciatura, generalista versus especialista. Além disso, fica clara a inexistência de uma caracterização concreta do profissional egresso deste curso, pois ambicionava-se a formação de técnicos, mas um olhar para a grade curricular demonstra seu caráter teórico e enciclopédico.

Pelas palavras da autora torna-se evidente a criação de um curso em nível superior sem uma definição de suas atribuições reais. Além de haver a separação entre o epistemológico e o metodológico na formação e titulação, estes profissionais eram postos no mercado de trabalho sem suas atribuições clarificadas.

De acordo com Brzezinski (1996, p.29) essa indefinição de suas atribuições reais

[...] permite a interpretação de que os estudos pedagógicos de nível superior eram inferiores aos demais estudos superiores realizados nas tradicionais escolas superiores, como por exemplo, de medicina, direito ou politécnica. Reforça essa interpretação a duração de três anos atribuída ao curso que formava professores em nível superior, enquanto as demais escolas formavam seus profissionais em cinco ou seis anos.

Após sua criação, apenas em 1962 houve outra legislação que propusesse modificações estruturais no referido curso. Nem mesmo a publicação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024, de 20 de dezembro de 1961⁸,

⁸ Tal documento teve uma longa jornada para sua instituição, pois em 29 de outubro de 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual fora elaborado por uma comissão instituída em 1947 da qual faziam parte grandes nomes da educação nacional como Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros. As discussões iniciais foram arquivadas no ano seguinte e somente em 1951 houve uma tentativa, por parte do deputado Gustavo Capanema, de se retomarem as discussões, mas o texto original havia sido “extraviado”. Após seis anos de tramitação do novo projeto, em 1958 é incorporado um substitutivo denominado Lacerda, o qual muda a essência do texto, defendendo a questão do direito da família na escolha da educação de seus filhos, quebrando o monopólio do Estado em matéria de educação, acirrando ainda mais um embate que já estava posto na sociedade: a luta entre as escolas públicas e privadas. Contudo, apesar dos embates entre pensamentos, a LDB 4024/61 foi

traz mudanças para o cenário acima descrito, uma vez que em seu título VII, cap. IV, denominado "Da formação do magistério para o ensino primário e médio" é atribuída ao curso normal, no artigo 52, "a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância" (BRASIL, 1961).

Da mesma forma, no Parágrafo Único do artigo 59, que trata da formação de professores para o ensino médio, aponta-se que ela deve ser "feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica" (BRASIL, 1961), admitia-se uma exceção que dizia respeito à formação de professores para o ensino normal, a ser realizada em faculdades de filosofia, ciências e letras, mas também nos Institutos de Educação, que poderiam oferecer "cursos de formação de professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras" (BRASIL, 1961).

Assim sendo, nem se menciona a formação feita nos cursos de Pedagogia e, mesmo que o fizesse, pela abrangência de possibilidades de formação, já não haveria uma função clara para ser exercida pelos egressos desse curso à época.

Logo, evidencia-se que

Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos ou privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A essa resistência acrescenta-se o desprestígio dessa área do saber (BRZEZINSKI, 1996, p.30).

promulgada em 20 de dezembro de 1961, sendo vista como uma vitória para alguns e como um retrocesso por outros. O sistema de ensino do Brasil ficaria assim dividido com a nova legislação:

Ensino pré-escolar, composto de escolas maternas e jardins de infância, para crianças menores de 7 anos e estimulava as empresas a manterem para suas funcionárias espaços de educação pré-escolar;

Ensino primário de 4 anos, para crianças de 7 a 11 anos;

Ensino secundário ou médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);

Ensino superior;

Também estava prevista a educação de excepcionais, com prêmios para a iniciativa privada que se dedicasse a este tipo de educação. Vale ressaltar que a LDB promulgada em 61 teve uma duração curta, uma vez que dos 120 artigos iniciais, em 1970, restavam apenas 30, pois foram lançadas outras Leis complementares que revogavam muito do que foi proposto inicialmente.

Vinte e três anos após a regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil, através do Parecer CFE no. 251/1962, o relator Valnir Chagas

[...] explicita claramente a fragilidade do curso de Pedagogia ao se referir, logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso. Explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação (SILVA, 2006, p,15).

Assim, sem maiores resoluções em relação ao campo de atuação do pedagogo, por ele denominado como “técnico de educação” ou “especialista de educação”, o referido parecer redefine o currículo do bacharelado, que passa a ser composto de cinco disciplinas obrigatórias – psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação e administração escolar e duas optativas dentre as seguintes: biologia, história da filosofia, estatística, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. Para obter o diploma de licenciado era necessário cursar didática e prática de ensino.

Silva (2006) destaca a incoerência de tal parecer, uma vez que promove mudanças nas disciplinas ministradas, sem, contudo, clarificar em suas linhas qual o campo de atuação do egresso do curso de Pedagogia, angústia maior dos pedagogos.

Como já exposto, a educação sofre interferências externas, tendo uma íntima ligação com o contexto social, político e econômico da época em que se está analisando. Assim, torna-se impossível falar do curso de Pedagogia a partir de 1962 sem fazer referência à “militarização da sociedade” (XAVIER, 1994) ocorrida através do golpe de 31 de março 1964, o qual foi precedido de uma série de eventos ocorridos no país, os quais resultaram na interrupção do governo do presidente João Goulart. Segundo Xavier (1994, p. 224)

[...] o golpe de 64 pôs fim aos anseios nacionalistas de desenvolvimento e consolidou a posição imperialista de progresso. O esforço de reorganização da economia em prol da obtenção de altas taxas de lucro e a contenção dos movimentos e anseios dos trabalhadores tiveram como apoio ideológico a Doutrina de Segurança Nacional. Esta procurava difundir os objetivos das elites envolvidas no processo de internacionalização da economia como se

fossem os de toda a nação. Para atingir os objetivos da acumulação se empreendeu em seguida a reforma e a modernização institucional.

Os militares apontavam para uma crise nacional fruto do avanço do sistema capitalista e pregavam uma ação enérgica para se atingir o progresso almejado. A educação também não ficou de fora do “terror político”⁹, logo, o movimento militar acabou sendo um movimento ideológico-revolucionário (TOBIAS, 1986, p. 318). Assim, para se atingir a revolução progressista almejada, na área educacional era mister

[...] realizar reformas institucionais no que diz respeito à escolarização/qualificação da força de trabalho para torná-la eficiente em relação ao modelo de desenvolvimento. O objetivo era o de formar o trabalhador competente e disciplinado e o homem brasileiro integrado ao projeto de desenvolvimento.¹⁰ A meta final a ser atingida, então, era a viabilização ao ideal de Brasil-potência. E para se chegar a essa meta, a educação passou a ter destaque como fator de desenvolvimento.

É neste contexto que em 1968 é aprovada a Lei 5540 de 28 de novembro, a qual propunha uma Reforma Universitária para o Brasil e que teria seus reflexos no curso de Pedagogia. Três princípios básicos nortearam a referida reforma: a racionalidade, a produtividade e a eficiência, buscando formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, fortalecendo a relação entre os cursos superiores e as profissões.

A educação, neste contexto, transformou-se em “treinamento”. Nela foram projetadas as ambiguidades e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional¹¹. Assim, se, por um lado, o

⁹ Ribeiro (1998, p.189) aponta que em “9 de abril de 1964, a Universidade de Brasília foi invadida, professores e alunos foram presos, e demissões a pedido dos próprios professores passaram a acontecer em solidariedade aos colegas atingidos pela repressão.”

¹⁰ Nesse sentido, o Brasil contava com os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), através dos quais o país recebia assistência técnica e financeira dos EUA, atrelando “o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente” (ARANHA, 1996, p.213). Segundo esses acordos, urgia ao Brasil formar profissionais para sanar a falta de mão-de-obra especializada, além de formar cidadão conscientes (item que originou disciplinas como Moral e Cívica).

¹¹ O avanço do regime político soviético na América Latina rompeu a hegemonia norte-americana e acirrou conflitos da Guerra Fria entre os dois blocos detentores do poder econômico e político mundiais. Acuado pelas injunções políticas decorrentes da implantação do socialismo na ilha latino-americana (Cuba), o governo dos Estados Unidos da América foi levado a comprometer-se com o desenvolvimento de políticas econômicas governamentais dirigidas aos países latino-americanos subdesenvolvidos. Esse comprometimento desdobrou-se em ações da Aliança para o Progresso, monitoradas pelo capital dos Estados Unidos. Suas aplicações elegeram o perverso objetivo de transformar economicamente os países que se aliaram em dependentes e periféricos. A modernização e a racionalização do aparelho educacional dos países latino-americanos periféricos foram fatores que promoveram a dependência ideológica. (BRZEZINSKI, 1996, p.59).

processo educacional foi propulsor do desenvolvimento nacional com a “democratização” das oportunidades educacionais e com a melhor qualificação do homem comum, por outro lado, ele foi instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capital transnacional. Nesse cenário, emergiu o projeto de reforma das universidades brasileiras que deveriam deixar de ser elitistas para tornar-se o centro de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento (BRZEZINSKI, 1996, p.59).

No texto da referida lei, destaca-se um de seus artigos que apresenta a abrangência das Universidades da época a fim de atenderem à demanda mercadológica

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

No ano seguinte à aprovação da Lei 5540/1968, é aprovado o Parecer 252/1969, baseando-se nos mesmos ideários da referida Lei, o qual vem defender a ideia de que os acadêmicos do curso de Pedagogia pudessem optar dentre distintas disciplinas de acordo com os seus interesses de atuação profissional: “professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e de sistemas escolares” (BRZEZINSKI, 1996, p.30).

O curso teria uma base comum, que seria obrigatória e abarcava os fundamentos da educação, e uma diversificada. A primeira era composta por Sociologia geral, Sociologia da educação, Psicologia da educação, História da educação, Filosofia da educação e Didática (PARECER 252/1969).

De acordo com a Comissão Central de Revisão dos Currículos:

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que hora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar (BRASIL, 1969, p. (PARECER 252/1969).

A divisão do curso em “habilitações” como o parecer sugere vem atender à demanda social e apontar para uma “função” do curso em relação ao mercado de trabalho, uma vez que o curso de Pedagogia vinha de uma trajetória de incerteza em relação à sua identidade. Neste momento, há a criação das funções específicas dentro do ambiente escolar, priorizando a divisão do trabalho, em uma ótica tecnicista, vista como fragmentada. Assim, no que tange à formação do bacharel e do licenciado em Pedagogia, pode-se dizer que

A forma genérica então empregada já atraía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. E, [...] em dado momento, o título de “técnico em educação” chegou quase ao descrédito (VALENTE, 1997, p. 118).

Dessa forma, o núcleo diversificado de disciplinas vinha tentar sanar essa suposta indefinição do curso de Pedagogia e de seus egressos no que diz respeito à função. As habilitações postas, cinco ao todo, tinham seus desdobramentos (DURLI, 2007, p. 32), transformando-se em oito: I- Magistério do Ensino Normal; II - Orientação Educacional; III - Administração Escolar, tendo a subdivisão em Administração de Escola de 1º e 2º graus e Administração de Escola de 1o Grau; IV - Supervisão de Ensino, que também contava com a opção de Supervisão de Escola de 1o e 2o Graus ou apenas para a Escola de 1o Grau; V- Inspeção Escolar, subdividida em Inspeção de Escola de 1o e 2o Graus e Inspeção de Escola de 1o Grau. Para tanto, foram propostas onze disciplinas, que se transformam em dezessete com seus desdobramentos de acordo com a função¹².

Compactuando com a visão de que a educação sobre interferências diretas do contexto sócio-político-econômico que a circunda, Silva (1985, p.56) apresenta sua visão acerca do parecer 252/1969:

¹² De acordo com o Parecer, as disciplinas ofertadas no núcleo diversificado seriam: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º. grau; Estrutura e funcionamento do ensino de 2º. grau; Estrutura e funcionamento do ensino superior; Princípios e métodos de orientação educacional; Princípios e métodos de administração escolar; Administração da escola de 1º. grau; Princípios e métodos supervisão escolar; Supervisão da escola de 1º. grau; Princípios e métodos inspeção escolar; Estatística aplicada à educação; Legislação de ensino; Orientação vocacional; Currículos e programas; Metodologia do ensino de 1º. grau; Prática de ensino na escola de 1º. grau (BRASIL, 1969).

Na conjuntura sócio-político-econômica do país capitalista monopolista com o regime autoritário, apresenta o parecer a exigência de especializações, o que caracteriza o reflexo do contexto no processo educacional que lhe é decorrente. Entretanto, o legislador qualifica como assistemático e vacilante os então cursos regulares de Pedagogia, que “formavam” o pedagogo com uma visão mais genérica da educação. Assistemático significa ausência de sistematização, e vacilante quer dizer: falta de consistência, de firmeza, oscilante. Tanto um adjetivo quanto outro, empregados no Parecer, denotam uma crítica a outro Parecer emitido anteriormente, pelo mesmo órgão em outro momento histórico. Por sua vez, a referência “por um atraso que já não há como disfarçar”, acusa alguma forma de simulação que possa ter havido. O autoritarismo do regime quer, por meio dessa redação, autoafirmar-se e impor-se, negando a validade dos cursos anteriores à reforma universitária.

Sobre esta questão, Silva (2006) esclarece que, apesar da diversidade de habilitações e do Parecer em questão prever que os concluintes recebessem o grau de bacharel, supondo que estes não necessitariam de uma licença, tendo em vista que o pedagógico é o constituinte do referido curso, em plenário, via votação de emenda do então conselheiro Luciano Duarte, ficou decidido que o curso seria o de Licenciatura em Pedagogia apenas, entendendo os egressos como aqueles que, prioritariamente, atuariam como professores do ensino normal.

Por outro lado, o parecer abre o leque de possibilidades de atuação dos egressos, incluindo as séries iniciais do então 1º. grau, exigindo, contudo, a comprovação de experiência de magistério. Tal exigência tornou-se inviável, o que levou a legislação a ser conivente com a comprovação de tal experiência anterior ao ingresso no curso, bem como no momento de obtenção do diploma e, mais uma vez, a questão da identidade do pedagogo também não foi sanada (SILVA, 2006). Mesmo assim, o Parecer 252/69 tem um forte papel histórico, uma vez que será o único documento legal acerca especificamente dos cursos de Pedagogia durante mais de 30 anos.

Em 1970, foi instituído o grupo de trabalho no Ministério de Educação e Cultura que teria sessenta dias para apresentar o anteprojeto de lei que originaria a segunda Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, a Lei 5692/71. A referida Lei, nas palavras de Saviani (2002, p.119), “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar em 1964 [...] a qual constituía uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica.”

Na área educacional, essa influência se evidencia na fragmentação da formação do pedagogo, no parecer de 1969 e que vai se acentuar com a promulgação da LDB em 1971. Segundo Cruz (2003, p. 66)

No Brasil, durante o período do arbítrio, a Concepção Tecnicista, formulada nos Estados Unidos, resgata princípios da Teoria do Capital Humano com o objetivo tanto de inserir a escola no modelo da racionalidade e produtividade capitalistas quanto de promover, lançando mão do taylorismo, a separação entre a concepção e a execução. Assim, passam a ser privilegiados os técnicos e os especialistas, a quem é atribuída a tarefa de elaborar o planejamento racional do trabalho Educativo.

O grande marco da LDB de 1971 realmente foi a questão profissionalizante, reformando o ensino de 1º. e 2º. graus, tornando este o responsável por prover de mão-de-obra qualificada o mercado brasileiro. Voltando o olhar novamente para a formação do Pedagogo, pela primeira vez uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação apontaria para a formação em nível superior de pessoas que devem deter funções específicas na administração escolar, a qual deveria ser realizada em separado.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

Dessa forma, considera-se este o momento da real criação dos serviços de supervisão escolar no Brasil, uma vez que a orientação educacional já tinha respaldo legal na Lei 5564 de 1968. Percebe-se que ainda não se firma na legislação o *locus* da formação dos especialistas de educação no Curso de Pedagogia, uma vez que esta poderá ser feita em nível de pós-graduação. Na prática, no entanto, na época, a formação em nível de pós-graduação nunca funcionou. As habilitações formavam administradores, supervisores e orientadores educacionais nos cursos de Pedagogia, e, para os já licenciados, possibilitava-se a complementação em uma das habilitações. Novamente uma grande legislação, uma mudança total no panorama social, político, econômico e educacional, e a questão da Identidade real dos egressos de Pedagogia, suas funções, atribuições e campo de atuação continuam obscuros.

No que tange à formação de professores de maneira geral, no Capítulo V, da referida lei, denominado: Dos Professores e Especialistas, a formação exigida para atuação é assim descrita:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1968).

Nos primeiros sete anos da década de 70, apesar da existência de inúmeras indicações, frutos de um “pacote pedagógico” – 67/1975 e 70/1976 - do conselheiro Valnir Chagas para reestruturar os Cursos Superiores de formação do Magistério no Brasil, em especial do Curso de Pedagogia, nenhuma delas foi posta em prática (SILVA, 2002). Além desse hiato na legislação, uma vez que abordavam de forma superficial a identidade real do curso de pedagogia, mais uma indicação – nº 70/76 - do referido conselheiro, coloca em xeque a identidade do Curso: ele, em suas indicações, não mais faz referência ao Curso de Pedagogia, delegando à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado a formação de especialistas em educação e se referindo aos cursos superiores como licenciaturas das áreas pedagógicas. Assim, Valnir Chagas:

[...] define o pedagogo como um dos especialistas em educação “que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologias da Educação. Nesse caso, a identidade do pedagogo estaria vinculada aos estudos a respeito da educação. Esses estudos poderiam ser realizados, segundo o artigo 5º. desta mesma resolução, por professores com, no mínimo, dois anos de prévia experiência profissional do magistério e estariam abertos a candidatos de variadas procedências: aos licenciados para os diferentes setores de conteúdo (duração plena ou curta); e, quando formados em grau superior, aos professores dos anos iniciais da escolarização e aos de educação especial. Foi assim que o professor Valnir fez aflorar o impasse até então subjacente ao desenvolvimento do curso de pedagogia no Brasil: o da identidade do pedagogo e do próprio curso de pedagogia. Esse impasse emergiu justamente pelo impacto que suas idéias provocaram no ambiente universitário, na medida em que, contraditoriamente, define a identidade do pedagogo a partir da extinção do curso[...] e de [...] remeter a possibilidade de formação do pedagogo apenas na pós-graduação (SILVA, 2006, p. 61).

Nesse contexto, e a partir das proposições feitas por Chagas, não aprovadas no início dos anos de 1970 e reativadas a partir de 1978, surgem muitas manifestações de professores e estudantes universitários em todo o país, tendo como gênese o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no mesmo ano, apontando para a necessidade de uma discussão em nível nacional acerca das referidas indicações.

Os debates feitos no referido seminário pautavam sobre as seguintes dicotomias, presentes nos pareceres desde 1939: extinção ou não do Curso de Pedagogia, formar o pedagogo generalista ou especialista? formar o especialista no professor ou o especialista e o professor no educador? formar o especialista nas habilitações de graduação ou na pós-graduação? formação mais teórica ou mais prática?, pedagogo: produtor ou reproduzidor do conhecimento? dentre outros questionamentos (BRZEZINSKI, 1996).

No cenário político, essas inquietações e debates são concomitantes, aos primeiros sinais de enfraquecimento, no início dos anos de 1980, do regime militar e por isso mesmo as organizações de classe e estudantis tomaram corpo e voz, trazendo para si a tarefa de reivindicar e de se colocar contra o arbítrio, para recuperar os espaços sociais e políticos perdidos. Em 1980, no decorrer da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, foi criado o “Comitê Nacional Pró-reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, o qual visava intervir nos rumos dados pelo MEC aos cursos de Pedagogia.

O comitê, inicialmente composto por alguns poucos professores e estudantes universitários, foi se fortalecendo e articulando com grupos já mobilizados em função de algumas outras licenciaturas[...] Desse modo, pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em razão do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores (SILVA, 2006, p. 63).

Assim, para Marques (1992, p.71)

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturam no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação [...]

Algumas entidades foram formadas, tendo sempre como pauta a discussão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, dentre elas se destacam a Comissão

Nacional pela Formação dos Educadores - CONARCFE, criada em 1983, a qual deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, em 1994, a qual centraliza atualmente muitas das discussões e reivindicações encaminhados ao Conselho Nacional de Educação acerca das Diretrizes do Curso de Pedagogia. O surgimento dessas entidades traz uma nova realidade em relação à identidade do curso de Pedagogia, pois, naquele momento, a sua identidade passa a ser, além de questionada, debatida e pensada por entidades e pesquisadores, trazendo à tona uma herança de 1939 – a inexistência da questão identitária do curso de Pedagogia.

Neste momento, novas ideias eram postas em discussão e um novo entendimento de homem, de sociedade e da relevância da atuação humana na história se fazia presente. Como os movimentos buscavam uma nova postura dos professores diante da alienação imposta no regime militar, houve um período fértil para a disseminação da ideologia acerca da dimensão política do ato de educar, retirando a velha visão de um ato neutro, trazendo para as discussões o compromisso do educador em ser um agente de transformação da realidade social, através de sua ação pedagógica. Essas ideias se justificam ao se entender que:

Para um país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si idéias de que necessita para se compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo. [...] (PINTO, 1979, p. 4).

A educação passou a ser vista e posta, ao menos nas falas e nos documentos da CONARCFE, como forma de propiciar a formação do indivíduo para que esse pudesse ser agente de transformação de seu micro e de seu macro universo. Por ser uma representação do modo de vida da sociedade de cada época, a educação, então, necessitou desempenhar certos papéis sociais e demonstrar sua força, negando uma posição passiva diante do quadro social que se encontrava além do limite de seus muros.

Neste contexto, solidifica-se o entendimento posto por Brandão (2002, p. 12), o qual desta que:

A educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. E esta é sua força. No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza.

Logo, considerou-se no seio das discussões que seria ingenuidade crer em uma formação de professores e em um trabalho pedagógico neutro, pois “[...] as propostas pedagógicas não se resumem às dimensões didático-curriculares. Enquanto práticas sociais, comportam valores, significados, relações de poder, ações de silenciamento e atitudes de resistência” (GARRIDO, 2001, p. 132). Ou seja, ou se agiria em prol de uma sociedade civil e política em que se pudessem desenvolver o bem comum, via ampliação do conhecimento, via trabalho consistente de ensino-aprendizagem indistintamente entre os cidadãos ou se aceitariam passivamente as muitas interferências que conduziriam a educação para a gestação de futuras marionetes, de ideologias arraigadas na ditadura militar.

Essas afirmações se comprovam nas palavras de Libâneo (1994, p.38), quando este assume que

Há, pois, um trabalho pedagógico-didático a se efetivar dentro da escola que se expressa no planejamento do ensino, na formulação dos objetivos, na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação. Ligar a escolarização às lutas pela democratização da sociedade implica, pois, que a escola cumpra a tarefa que lhe é própria: prover o ensino. Democratização do ensino significa, basicamente, possibilitar aos alunos o melhor domínio possível das matérias, dos métodos de estudo e, através disso, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais [...] A participação efetiva do povo nas lutas sociais e nas instâncias de decisão econômica e política requer que se agregue nelas um número cada vez maior de pessoas e **isto depende do grau de difusão do conhecimento** (grifo nosso).

Logo, a década de 1980 já se inicia imersa nesses debates, os quais se aprofundam com a divulgação de um anteprojeto denominado “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas”, a ideia de que todo professor é um educador se solidifica e a proposta visa à construção de uma base nacional comum a fim de que os egressos tenham suporte para compreender a problemática educacional em aspectos mais amplos, criando, assim, o curso de

educação e insurgindo-se contra o ideário tecnicista de divisão do trabalho escolar. Nesta proposta, a formação dos especialistas em educação ficaria sob a responsabilidade da pós-graduação (SILVA, 2006). Segundo Scheibe e Aguiar (1999), no referido movimento nacional (CONARCFE) esteve fortemente posto que não seria possível reformular os cursos de Pedagogia isolado das licenciaturas, logo, tal movimento tinha maior abrangência, uma vez que não tratava do curso de Pedagogia de forma isolada. A ideia da base comum nacional estaria sendo proposta para fortalecer o combate a algumas heranças que se cristalizaram no curso de Pedagogia, ou seja

Manifesta-se o discurso da base comum nacional como denúncia e como tentativa de superação da fragmentação e da desarticulação, onde quer que se manifestem: no divórcio entre teoria e prática; na distinção entre educador e professor, entre professores e especialistas da educação; nas muralhas que se estabelecem entre as disciplinas do ensino, confinada cada qual nos limites auto-impostos; na separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas, entre a Pedagogia, a Didática e as tecnologias educacionais; nos estágios curriculares e nas práticas do ensino divorciadas do todo e postas à margem dos cursos; na refrega entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, entre departamentos e coordenações de curso; na diferenciação de valores, pesos, medidas e recursos atribuídos à pesquisa, à administração, ao ensino e à extensão, como a funções distintas e separáveis de uma universidade a eles preexistente e sobranceira; na desvinculação existente entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla; no distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino e as redes de escolas de 1º e 2º graus; na desarticulação entre o ensino superior e os demais graus; na separação entre as dimensões cognitivas, as dimensões éticas e as dimensões políticas da formação do educador; na pós-graduação desviada de sua função básica de formação para docência universitária, para confinar-se no cultivo de áreas específicas do saber científico e da pesquisa a ele referente (MARQUES, 1992, p. 43).

Assim, com tamanha abrangência de ideais, no Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, encontra-se a afirmativa encabeçada pela CONARCFE que será a tônica de discórdia e que promoverá as discussões entre entidades e pesquisadores nas próximas duas décadas: **a docência constituiria a base da identidade profissional de todo educador**, iniciando um novo ciclo na história da formação dos pedagogos no Brasil.

2.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DE 1990 E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS

Pode-se afirmar que as políticas educacionais adotadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, trazem em seu bojo interferências de um movimento mais amplo de transformações de âmbito econômico e ligadas ao modo de produção capitalista, devido ao esgotamento do modelo taylorista/fordista¹³ e à urgência de substituição desse modelo de gerenciamento pelo denominado toyotismo¹⁴.

Este novo modelo traz à tona novos setores de produção, apoiados na flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos ofertados e dos padrões de consumo. Tais modificações trouxeram mudanças no modo de produção e no papel desempenhado pela educação neste contexto, uma vez que esta estaria formando os sujeitos para toda essa modificação estrutural na sociedade. Com a flexibilização, novas exigências emergem no que diz respeito à formação do profissional apto para este novo cenário de mercado. Enquanto no modelo fordista se destacava a especificidade da mão de obra, neste momento histórico ganha espaço a formação ampla, capaz de contribuir de forma sólida para que o profissional seja capaz de se adaptar às diferentes mudanças do novo modelo produtivo (HARVEY, 2001, p. 140).

Com o advento do modelo japonês de produção, no qual se destaca a presença da tecnologia, houve uma significativa redução dos postos de trabalho, uma vez que não havia mais necessidade da grande massa trabalhadora que era o sustentáculo do modelo anterior. Além disso, novas habilidades se exigiam dos

¹³ Conjunto de técnicas e princípios que dizem respeito à organização dos processos de trabalho, à especialização, às relações sociais de produção e a um sistema de remuneração que associa rendimento à produção, o qual foi concebido por pelo engenheiro norte-americano Frederic W. Taylor, a partir do final do século XI (KUENZER, 2002, p. 29).

Henry Ford é reconhecido como o pioneiro na indústria automobilística, no período de transição da produção artesanal para a produção em massa, anterior à I Guerra Mundial. Naquele momento, os trabalhadores eram homens, sem instrução, sem qualificação, pois o trabalho lhes exigia a produtividade. Para tanto, os processos de produção deveriam ser uniformes, tendo os tempos padronizados. Pode-se afirmar que a distinção entre fordismo e taylorismo era que Ford reconhecia que produção em massa era sinônimo de consumo em massa, trazendo à tona um novo sistema de reprodução da força de trabalho, bem como uma nova política gerenciamento do trabalho (HARVEY, 2001).

¹⁴ Denomina-se toyotismo um modo de organização industrial da produção capitalista iniciado no Japão, no período pós II Guerra Mundial, trazendo à tona a microeletrônica, a informatização, robotização, fato que permitiu a substituição de tarefas do trabalhador por máquinas (FRIGOTTO, 2003).

trabalhadores devido às rápidas transformações tecnológicas, além de requerer uma constante formação da mão-de-obra a fim de acompanhar o ritmo de desenvolvimento que se impunha naquele momento. A educação passa a ser vista como um importante aparelho ideológico deste Estado a fim de dar a sustentação necessária a este novo ideário (OLIVEIRA, 2000, p. 15).

As referidas mudanças foram reflexo do ideário Neoliberal que se apresentava como uma forma única de visualizar o mundo globalizado no contorno como ele se apresentava. Esse sistema econômico é oriundo aproximadamente da década de 70, do século XX, em um acordo firmado entre Inglaterra e Estados Unidos, mais precisamente entre Thatcher, então primeira ministra da Inglaterra, e Ronald Reagan, presidente dos EUA. Por ter-se originado em países de controle mundial de capital, rapidamente alastrou-se pela América do Norte até o início dos anos 80. Tal cenário contribuiu para um processo de mundialização da economia, denominado de globalização e favoreceu, também, os avanços tecnológicos e as relações internacionais, as quais propiciaram o crescimento da circulação financeira internacional. Alguns princípios ganham notoriedade nesta visão, como controle, flexibilidade, privatização, desregulamentação e eficácia e, conseqüentemente, seriam assimilados nas políticas educacionais (CARCANHOLO, 2002).

No ideário neoliberal há uma forte crítica ao papel social do Estado, em vários setores, como saúde, segurança, e, principalmente, no que diz respeito à educação. O neoliberalismo julga paternalista o sistema gratuito de ensino e propõe torná-lo pago, a fim de que haja um crescimento na qualidade de ensino, bem como uma maior competição entre as escolas. A regulação dos serviços, dentre eles a educação, deve ser feita pelo mercado, logo, palavras como competição, eficiência, qualidade total e utilização racional dos recursos ganham força nesse contexto.

A atual política neoconservadora recomenda reduzir gradualmente os investimentos públicos em educação até chegar à sua completa eliminação. Considera que o estado açambarcou funções que cabiam à iniciativa privada e aconselha reverter essa relação, especialmente nos países pobres (BANCO MUNDIAL apud PUIGGRÓS, 1997, p.224).

A sociedade como um todo se encontrava imersa em um cenário alicerçado no tripé Revolução Tecnológica, Processo de Globalização e Projeto Neoliberal, sendo-lhe exigido adequar-se às mudanças no mundo da produção e do trabalho. Nesse contexto, as transformações ocorridas no mercado de trabalho e a ânsia pela

melhor qualificação do trabalhador exigem um novo modelo de formação profissional, que privilegie a competição (centrado nos resultados) e que minimize, como já citado anteriormente, o papel do Estado (MONLEVADE; SILVA, 2000).

No cenário internacional, o fim da Guerra Fria e a intensificação do processo de globalização acarretaram mudanças na economia mundial, e, por conseguinte, na esfera nacional. Com a Globalização, ocorreu o fortalecimento dos EUA e da ordem capitalista. Um evento ganha destaque neste momento, o Consenso de Washington¹⁵, reunião ocorrida em 1989 entre membros de organizações de financiamento internacional como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, cujo objetivo era debater as reformas econômicas postas em prática na América Latina, a fim de que os países devedores adotassem reformas econômicas que garantissem uma economia segura para o capital transnacional. Embora na teoria tal reunião não tivesse caráter normativo, muito do que foi ali debatido serviu como norte de aplicabilidade em vários países, principalmente naqueles ditos em desenvolvimento (SANTOS, 2010, p. 44).

O Consenso atrelou as reformas econômicas com decisões que envolvessem alterações na política educacional dos países Latino americanos. Assim, uma reforma educacional foi defendida no Consenso não apenas a fim de atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, para que a educação se adequasse à nova conjuntura de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas.

Portanto, pode-se afirmar que neste momento se intensifica um processo de internacionalização da economia, bem como a interferência de organismos internacionais nas decisões tomadas no âmbito educacional brasileiro. Dentre tais organismos, merecem destaque o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial para o Comércio (OMC).

No início do século XX e, principalmente, após a Segunda Grande Guerra, em todo o mundo, a visão de progresso estava intimamente ligada à ideia de expansão dos mercados, via criação de empregos e acúmulo de capital. O desenvolvimento de

¹⁵ As diretrizes postas em tal reunião abrangeram dez áreas a saber: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual. Ou seja, as ideias e convicções neoliberais (SANTOS, 2010, p. 45).

países mais pobres ocorreria principalmente com o apoio técnico-financeiro dos países detentores de maior capital. Naquele momento histórico, acreditava-se que o desenvolvimento dos países periféricos dependia muito mais da elaboração de um modelo racional, global e abrangente de desenvolvimento do que das ações dos países de forma individual.

Assim, para dar “corpo” a este ideário desenvolvimentista, criaram-se organismos internacionais com a função de assistir técnica e financeiramente os países periféricos, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial¹⁶ (BM), este criado na conferência de Bretton Woods, em 1944, e que, atualmente, conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil, sendo que cinco países definem as estratégias políticas de atuação do banco – Japão, Alemanha, França, Reino Unido e EUA, e este detém a presidência do Banco, além de possuir poder de veto para as políticas e ações propostas (SOARES, 2007, p. 17).

De acordo com Haddad (2008), na década de 40, os recursos do FMI e do BM priorizavam a reconstrução dos países devastados pela guerra, posteriormente, voltaram seus interesses no desenvolvimento do Terceiro Mundo. “Tais instituições financeiras multilaterais (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global” Haddad (2008, p. 7).

Dessa forma, de meados da década de 50 até início da de 70 do século XX, cerca de 70% dos empréstimos do Banco Mundial eram destinados para políticas de Industrialização do Terceiro Mundo, a fim de inserir os países deste bloco no sistema de comércio internacional. Contudo, mesmo com tal política de incentivo financeiro sob a égide do progresso econômico, nas décadas seguintes, algo chamava a atenção dos referidos organismos: a questão da crescente taxa de natalidade, bem como de crescimento da pobreza e crescente hiato entre as camadas sociais nos países atendidos pelos programas implantados (HADDAD, 2008).

¹⁶ O Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange cinco outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Cooperação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) (SILVA et al., 2007, p. 8).

Em 1968, começa a gestão, no Banco Mundial, de Robert McNamara¹⁷, mesmo período em que já se enfraquecia a visão até então dominante de que a pobreza seria extinta como consequência do crescimento econômico. Naquele momento histórico, segundo Tommasi (2007, p.21):

O Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante estas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos.

Como já apontado, no final dos anos oitenta do século XX, o mundo encontrava-se imerso no ideário Neoliberal, o qual estava estampado nas políticas públicas mundiais e apresentou-se como via única de ação para os países considerados em desenvolvimento, a fim de que estes pudessem inserir-se no contexto da modernidade. Contudo, sabe-se que isso não ocorreu. Ao contrário, os governos nacionais, incluindo o do Brasil, viram-se condicionados a atender as exigências políticas e econômicas que contribuiriam para que estivessem ainda mais dependentes e vulneráveis às decisões postas internacionalmente.

Assim, nas duas décadas finais do século XX, a educação, o conhecimento e a ciência ganharam um papel fundamental no cenário globalizado, extremamente marcado pela técnica e pelo novo paradigma da produção e de desenvolvimento, uma vez que passam a ser vistos como uma força motriz para transformação produtiva e de desenvolvimento econômico das sociedades. Portanto, evidencia-se a conexão entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico, passando a educação a ser apontada, na ótica neoliberal, como um problema intimamente ligado às bases econômicas. Aqui não há espaço para trabalhador desqualificado, que é incapaz de abstrair novas tecnologias e que não tenha autonomia na execução de suas atividades (OLIVEIRA, 2009).

¹⁷ Para conhecer mais sobre o histórico deste organismo, recomenda-se a leitura do capítulo I do livro **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, intitulado “Banco Mundial: políticas e reformas, de Maria Clara Couto Soares.

Para haver coalisão de forças entre os objetivos econômicos nacionais e os educacionais, de acordo com Haddad (2007, p. 11),

Os mecanismos de influência do BM chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementaridade às orientações macroeconômicas educacionais estabelecidas pelo Brasil nos seus acordos com o FMI. Assim, por exemplo, enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação, para ser coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficiência do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício. Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos.

Tal comunhão de ações demonstra a amplitude das interferências destes organismos nas decisões e nas políticas públicas nacionais, uma vez que, se a educação passa a ser vista como um forte componente relacionado à economia, o projeto deve ser coeso para que as condicionalidades possam ser atendidas em âmbito geral e total, ao menos em nível quantitativo.

O Brasil¹⁸, na década de 90, participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, a qual foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contando com a participação de diversos governos, agências internacionais, somando, ao seu final, com a assinatura de 155 governantes que se comprometeram em garantir a aplicação e implantação efetiva das metas ali delineadas para os anos seguintes, a saber (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007):

- expansão da assistência e das atividades que corroboram para o desenvolvimento da primeira infância;
- acesso universal à educação básica até 2000; melhoria dos resultados da aprendizagem; redução das taxas de analfabetismo até o ano 2000 e redução da desigualdade dessas taxas entre homens e mulheres;
- ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências imprescindíveis a jovens e adultos (ou seja, programas que trouxessem impactos na conduta destes, na área da saúde, nas taxas de emprego e de produtividade do país);
- aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, valores, capacidades necessários para se viver melhor e para um desenvolvimento

¹⁸ Durante o encontro, o Brasil foi apontado como integrante do E9, listagem dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA et al., 2002, p.48).

sustentável e racional através dos canais de educação – incluídos os meios de informação modernos, além de outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social -, avaliando a eficiência dessas intervenções pela modificação de conduta.

Além dos pactos firmados em Jontiem, os documentos firmados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) na década em questão também formam um perfil das diretrizes pactuadas e que guiarão as ações políticas do Brasil no final do século XX. “A estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Com a mesma relevância dos acordos de Jontiem e da CEPAL, destaca-se a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a qual elaborou, no período de 1993 a 1996, o relatório Jacques Delors, que aponta novas urgências para a educação do novo milênio e que interferiu com seus ideários ali postos nas políticas educacionais a serem implantadas no Brasil. Dentre as urgências apontadas destaca – se o papel fundamental da educação a distância, bem como a necessidade de cooperação internacional e, no que tange os recursos para a educação, a possibilidade de “sistemas de financiamento misto, combinando fundos públicos e privados em proporções variáveis segundo os níveis de ensino [...]” (UNESCO, 2003. p. 182).

Compactuando com os ideários postos em Jontiem e no relatório Delors, o Banco Mundial (BM) elenca uma série de elementos que compuseram a reforma educacional ocorrida em diversos países da América Latina, na década de 1990 do século XX, incluindo o Brasil (TORRES, 1996). No “pacote” reformista, dentre os nove itens elencados como urgentes, podem ser destacados dois¹⁹ que refletem na formação docente: a) **Prioridade depositada sobre a educação básica** – A fim de “[...] reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.”

¹⁹ Os outros sete itens são: Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo (tanto nas decisões como na implementação), Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação, Um enfoque setorial e Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (TORRES, 2007).

(SHIROMA, 2007, p.63). Ao se colocar a educação básica como foco da preocupação do Estado, urge, pela legislação vigente no Brasil, leia-se Lei 9394/1996, a formação de professores para tal segmento de ensino e em um curto espaço de tempo a fim de atender a condicionalidade posta pelo organismo; b) **Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa**. A qualidade avaliada através dos resultados obtidos via rendimento escolar. Logo, alguns insumos seriam determinantes para um efetivo aprendizado. Foram elencados nove itens, sendo que dois merecem destaque: dever-se-ia aumentar o tempo de instrução, prolongando-se o ano letivo e priorizando-se as tarefas feitas em casa. Além desse, priorizava-se o uso de livros didáticos, preferencialmente produzidos e distribuídos pela iniciativa privada, a qual deveria se responsabilizar em capacitar os docentes para o uso destes instrumentos. Tal insumo, segundo o BM, seria compensador dos baixos níveis de formação dos docentes. Para tentar “suprir” tal lacuna formativa, o BM indica que se deve focar na capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial, a qual deve ser estimulada para que ocorra na modalidade a distância (TORRES, 2007, P. 134).

Assim sendo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço (MAZZEU, 2009, p. 5).

Essas recomendações apontam para outro aspecto fortemente destacado pelo Banco Mundial que é a abertura de mercado para a iniciativa privada, ou seja, que o papel do Estado no que se refere à educação seja paulatinamente deixado nas mãos dos grandes grupos nacionais ou internacionais, devendo este focar seus esforços na educação primária, justificando tal posicionamento afirmando que os demais níveis de ensino “são voltados para atender às elites” (SILVA et al., 2007, p. 15).

O país, então, reforçou sua posição de aceite das condicionalidades externas com a publicação do Plano Decenal de Educação para todos, em 1993, no governo de Itamar Franco, que assumiu após o Impeachment de Fernando Collor de Mello,

documento que “traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jontiem e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.52).

Ao se observar, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996, já se pode vislumbrar uma perspectiva de aceite dos ditames acima postos, principalmente no que tange à descentralização. De acordo com Cury (1996), há uma mudança na concepção da lei, apresenta-se uma flexibilização no que se refere ao planejamento e uma centralização da avaliação. Com a nova Lei, o controle deixa de ser exercido na base – via currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, passando a ser feito na saída, via avaliação.

Isso pode ser percebido no artigo 9º. da referida legislação, quando esta aponta que cabe à União:

- IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Data do mesmo período a elaboração, pelo governo federal, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais objetivavam o estabelecimento de uma linha de referência curricular nacional para o ensino básico. Outro ponto de destaque neste documento é a flexibilização da proposta, viabilizando uma autonomia para as escolas a fim que pudessem elas mesmas, com o envolvimento da comunidade escolar, elaborar seu projeto pedagógico e atender às suas necessidades locais.

Outra interferência internacional, que alterou o olhar acerca da educação no Brasil nos últimos anos, foi a inclusão da educação na pauta das ocupações da Organização Mundial do Comércio (OMC), a qual foi criada em 1995 e que na atualidade conta com a participação de 151 países, comprovando a visão que se tem acerca da educação mundial: mais um serviço ofertado ao lado de outros, que preveem consumo, clientes, lei de oferta e procura, etc. (SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008, p. 95).

Tal postura acaba ferindo a máxima que aponta a “educação direito de todos e dever do Estado e da família” que pode ser encontrada na Constituição Federal do

Brasil, 1988, em seu artigo 205, o mesmo direito que é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Reforçando este posicionamento, Oliveira (2009, p.238) destaca que:

[...] a educação deve ser compreendida, portanto, como um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo.

Deste modo, ao ‘perder sua força como direito garantido por lei’, a Educação interfere em outros direitos do cidadão, uma vez que somente consciente, com formação reflexiva acerca de sua ação social, o homem pode lutar pelo direito a uma moradia digna, ou a uma alimentação saudável, um trabalho que não o explore, dentre outros.

O acordo da OMC de interesse para a área da educação é o Acordo Geral de Comércio e Serviços – GATS²⁰, e chama a atenção, nesta lógica mercantil, a inclusão da educação na pauta de atuação em um acordo econômico. O referido acordo foi assinado em 1994, mas com negociações iniciadas somente em 2002, e “representa a primeira tentativa de elaborar regras internacionais para a liberalização do comércio de serviços” (SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008, p.91).

O Brasil, juntamente com outros 6 países, não optou pela liberalização da educação na pauta das propostas do GATS, buscando preservar sua identidade nacional, contudo “isso não quer dizer que não existam importantes processos de privatização e comercialização da educação em curso no país” (SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008, p.124).

Na lógica do comércio de serviços, estes são vistos como mercadorias e a liberalização para o capital estrangeiro é vista como uma forma de maximizar lucros, reduzindo o aluno a um cliente. Isso fica evidente ao se perceber o alto gasto nos

²⁰ O GATS divide os serviços em doze setores: Comércio; Comunicação; Construção e Engenharia; Distribuição; Educação; Meio Ambiente; Serviços Financeiros; Saúde. Turismo e Viagens; Lazer, Cultura e Esporte; Transporte; “Outros” (SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008, p.91).

últimos anos em marketing feito por empresas educacionais, para fixar sua marca e imagem, a fim de atrair, no mercado, seus clientes potenciais. Contudo, nessa ótica de comércio, a educação deixa de ser a categoria-chave, abrindo espaço para outras como relação custo-benefício, rendimento, competitividade, etc. Nas palavras de Torres (2007, p.140):

O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos.

A abertura de mercado educacional para grupos privados aconteceu, no Brasil, substancialmente no final do século XX e permanece neste início de século XXI em toda a América Latina e, principalmente, no campo da educação superior brasileira. Mapeamentos recentes demonstram que a orientação foi fortemente aplicada, contribuindo, assim, para um crescimento considerável da oferta do ensino superior no Brasil.

Segundo dados de dois censos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1995 e 2009, respectivamente, enquanto no final do século XX o Brasil contava com 894 instituições de ensino superior, em diferentes níveis (Universidades públicas – 72; privadas – 63/ Faculdades Integradas públicas 10; privadas 101; Estabelecimentos Isolados públicos – 128; privados 520, perfazendo um total de **894** estabelecimentos de ensino superior no país – **sendo 210 instituições públicas e 684 privadas**), em 2009, o Brasil já contava com **2.314** instituições de educação superior, **sendo destas 245 públicas e 2.069 particulares**. O censo aponta ainda que havia 186 universidades, 127 centros universitários, 1.966 faculdades e 35 instituições federais públicas de educação profissional e tecnológica (BRASIL, INEP, 1995 e 2009).

O cenário acima descreve como se encontrava a educação brasileira e seu entorno social, político e econômico no período anterior à publicação das DCNP, demonstrando as influências das condicionalidades externas nas tomadas de decisões na área da educação nacional, incluindo o professor como um insumo dentro desta lógica mercadológica que predominou no final do século XX no Brasil.

2.4 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA DESCARACTERIZAÇÃO NA DÉCADA DE 1990

Sob a influência das políticas internacionais, a América Latina, nos anos de 1990, passou por um movimento de reformas educacionais, cujo ponto central era a ampliação da oferta da educação básica. No Brasil, não foi diferente, tendo as mudanças curriculares do curso de Pedagogia participado deste movimento. Segundo Oliveira (2003), este processo teve seu início com o Paulo Renato, ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, governo este que atrelava, notoriamente, as políticas sociais à política econômica.

Tendo em vista a tentativa de expansão da educação básica e sua relação direta com a formação do professor para atuar neste nível, o curso de Pedagogia, naquele momento, também passa a ser repensado e discutido entre as entidades já citadas que desde a década de 80 têm seus encontros voltados para o currículo de formação docente.

O embate posto e já outrora apresentado - a docência é base da formação de todo professor - fez com que, no decorrer da década em questão, os cursos de Pedagogia no país não tivessem uma postura única em relação à concepção do curso em si, configurando uma multiplicidade de currículos e modelos de formação. Algumas, seguindo o modelo tradicional, proposto no Parecer 252/69, continuaram formando profissionais licenciados habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério em nível médio e os especialistas, para atuarem junto às escolas e sistemas de ensino, nas respectivas habilitações: administração escolar, supervisão educacional, orientação educacional e inspetores do ensino. E, seguindo a visão posta no Encontro Nacional de 1983, outras se voltaram à formação de licenciados habilitados para o exercício exclusivo do magistério em nível fundamental e médio, trazendo a docência como base de formação (BRZEZINSKI, 1996).

A CONARCFE, atual ANFOPE, nas décadas de 80 e 90, constitui-se a produtora de documentos que, em eventos nacionais, passam a ser estudados, debatidos e adotados ideologicamente por diversas instituições de ensino superior. Assim, a formação do pedagogo foi vislumbrada tendo a atuação na educação básica como mote central do processo de formação, fazendo emergir a antiga

discussão: Quem é o pedagogo? O que ele faz? Qual sua atuação? dentre outros. De acordo com documento da própria entidade, publicado ao final da década de 1980:

Apesar dos obstáculos encontrados, a CONARCFE trabalhou intensamente entre 1983 e 1990, promovendo cinco encontros nacionais de avaliação do movimento: Na SBPC e na CBE (1984), na ANPED (1985) e em Belo Horizonte, em 1989 e 1990. No V Encontro Nacional, 1990, os educadores decidiram pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação a ANFOPE que realizou os VI, VII e VIII Encontros Nacionais, em Belo Horizonte, Niterói e Belo Horizonte respectivamente.

Em cada um desses Encontros vão se conformando e delineando os princípios gerais do movimento e as questões particulares relativas à formação do educador. Já em 1983, no primeiro Encontro Nacional da Comissão, os educadores aprofundam o sentido necessariamente histórico da formação e o documento final já inclui o conceito de base comum nacional. O segundo encontro, em 1985, caracteriza as três dimensões da formação que deveriam estar expressas na base comum nacional - epistemológica, política e profissional. Os IV e V Encontros Nacionais tiveram como prioridade a rearticulação e reorganização do movimento a nível nacional (1988) e a revisão e atualização dos princípios gerais do movimento (1989). O V Encontro, além destas questões, aborda a primeira referência ao tema da formação continuada, iniciando, no interior da ANFOPE, as discussões sobre a temática, aprofundadas e melhor elaboradas a partir do VII Encontro, que cria um Grupo Temático específico para o tema. O VI Encontro aprofunda a questão da base comum nacional e reafirma a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política educacional global, que contemple o tripé **formação básica, condições de trabalho e formação continuada**, como condição de melhoria da qualidade do ensino. Estes Encontros reafirmam a necessidade de uma ***política global de formação do profissional da educação***, apontando questões específicas rumo a profissionalização e valorização do magistério. Durante este período, o movimento buscou sempre seus próprios espaços de discussão, em fóruns específicos ou em espaços de outras entidades (ANFOPE, s/d).

Libâneo (2006) aponta que os documentos da ANFOPE produzidos em suas reuniões nacionais continuaram sendo atrelados ao Parecer CFE 252/1969, já citado anteriormente, pois não admitem diferenciar a formação do professor e do especialista, buscando um esvaziamento do exposto no mencionado parecer no que tange às habilitações do curso. Aponta, também, que tais documentos contribuem para descaracterizar a formação do pedagogo stricto sensu, ao afirmarem que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, trazendo a ideia de que seria responsável somente pela formação de professores.

Contudo, apesar de tais encontros e reflexões, em se tratando da base nacional comum, da fragmentação das habilitações ofertadas ou da docência como base da formação de todo educador, diferentes posturas em relação aos cursos de

Pedagogia nas universidades permaneceram até o final da década de 1990, sempre amparadas pelo Conselho Federal de Educação, uma vez que este acatava as decisões de universidades em ofertar este ou aquele modelo (LIBÂNEO, 2006). A década em questão se torna um cenário de discussões acirradas e fundamentadas teoricamente sobre as reais funções do curso, exaustivamente já discutidas em momentos anteriores.

Na mesma década, outro fato relevante acirraria os debates acerca das reais atribuições e contribuições sociais do curso de Pedagogia: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996. Na referida lei, a formação dos profissionais da educação está posta em sete artigos, dos quais são relevantes para este trabalho:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O artigo 62, segundo Silva (2004), é fruto de intensos debates entre diversos segmentos sociais. Segundo a autora, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado inicialmente para se pensar a Constituição de 1988, e formado por diversas entidades representativas abaixo nominadas: ANDE (Associação Nacional e Educação), ANDES/SN (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), CBCE (Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), CGT (Central Geral dos Trabalhadores), CONAM (Confederação Nacional das Associações de Moradores), CONSED (Conselho dos Secretários de

Educação), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura), CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), CNTE (Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação), CNTEEC (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura, CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CUT (Central única dos Trabalhadores), FASUBRA (Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras), FENAJ (Federação Nacional dos Jornalistas), FENASE (Federação Nacional das Associações dos Supervisores Educacionais), FENOE (Federação dos Orientadores Educacionais), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), UNE (União Nacional dos Estudantes), UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), não encontrava consenso em relação à formação mínima a ser exigida para o exercício do magistério. Se por um lado algumas entidades pensavam a educação como um todo complexo, que exige uma formação aprofundada em nível superior, havia entidades que defendiam a formação em nível superior apenas para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, exaltando o papel histórico das escolas normais na formação dos docentes para as séries iniciais no Brasil.

A promulgação da referida lei abriu, também, espaços para debates no mundo acadêmico, uma vez que trazia algumas mudanças no tocante à formação docente, ao *locus* de formação e, além disso, de acordo com Brzezinski (2002), Saviani (2005) e Aguiar (2002), deixava brechas para interpretações diversas. Saviani (2005, p. 12) destaca que até aquele momento “[...] a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio”. Tal afirmação se confirma em Tanuri (2000, p. 85) ao apontar que

[...] em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (Brasil, 1997). Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação em nível superior.

Na visão da ANFOPE, o surgimento dos Institutos Superiores de educação²¹, no art. 62, os quais deveriam oferecer formação de professores via Curso Normal Superior àqueles que desejassem habilitar-se para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, estaria atendendo a imposições mercadológicas neoliberais via Banco Mundial, trazendo novamente ao cenário nacional a formação de especialistas na ótica fragmentada, deixando a cargo do Curso Normal Superior a formação docente. Segundo Freitas (1999, p. 27),

Com isso, retorna agora, em um patamar mais elaborado a figura do pedagogo "especialista", em oposição à concepção de profissional da educação, educador de caráter amplo que tem na docência, no trabalho pedagógico, a base de sua formação e de sua identidade profissional. Essa concepção de pedagogo *stricto sensu*, superada tanto pela produção teórica da área quanto pela prática democrática da organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas, articula-se à concepção de professor "tarefeiro", formado com ênfase nos conteúdos específicos. Essa concepção favorece as políticas governamentais que apontam para uma formação diferenciada entre professores e demais profissionais da educação, e ainda dá espaço para a formação de profissionais para funções de gestão do sistema educacional descoladas do âmbito escolar, numa perspectiva hierarquizada. Nas circunstâncias atuais da escola básica, esse profissional é ressignificado pelo Estado, talvez como um profissional a seu serviço na escola e nos sistemas de ensino para que, diante de professores formados em bases tecnicistas e pragmatistas, possa atuar firme e decisivamente no sentido de fazer cumprir as metas da reforma e das políticas educacionais que a embasam.

Apesar de apontada tal ruptura de *locus* de formação desde 1996, somente com a publicação do Decreto n.º 3276, em 6 de dezembro de 1999, os Institutos Superiores de Educação, juntamente com os Cursos Normais Superiores, seriam denominados, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, como os responsáveis pela formação dos docentes da educação básica, retirando tal função do Curso de Pedagogia, os quais poderiam aligeirar sua formação em cursos de menor duração ofertados nos espaços acima citados²².

²¹ Para Silva (2002, p. 78) "As faculdades de educação, já em sua maioria sob domínio da iniciativa privada, se transformariam, além de outros que fossem criados, em institutos superiores de educação e, ao cuidarem com exclusividade dessa formação, aliviarão a pressão que, de outro modo, recairia sobre as universidades públicas. Além, é claro, de se poder produzir profissionais menos críticos e questionadores, alheios à dinâmica da pesquisa e do debate acadêmico, evitando portanto, a formação daqueles que podem se tornar, utilizando os termos de Perrenoud "contestadores em potencial ou, pelo menos, interlocutores incômodos" (1999, p.8)

²² Não se pode deixar de se refletir acerca de tais proposições mercadológicas e quantitativas, postas a fim de sanar estatísticas governamentais para tentar reverter o seguinte quadro, visto em 2001, a curto prazo "o país tem 1.380.000 de professores, dos quais 779 mil não têm curso superior; destes, 124 mil não concluíram o nível médio e 63.700 nem mesmo o fundamental."

Lima (2004, p. 26) traz uma reflexão acerca da mudança do espaço de formação:

[...] como aceitar professores formados nos ISEs por um corpo docente composto somente de 10% de mestres e doutores, como determina a resolução CNE no. 1/99, enquanto nas universidades essa proporção vem crescendo [...] Aliás esse é um requisito exigido pelo MEC para a avaliação dos cursos de graduação, de modo que um curso só obtém conceito A se tiver 50% ou mais de titulados. Não é paradoxal que o mesmo órgão faça exigências diferentes para diferentes instituições formadoras do mesmo profissional? [...] na escala dos tipos de instituições de ensino superior hoje existentes no Brasil os institutos superiores são o tipo mais simples. Por que a LDB localiza a formação de professores justamente nesse tipo de instituição?

Os Institutos Superiores de Educação teriam a autonomia de ofertar o curso Normal Superior, para a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; cursos de licenciatura, para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e médio e seriam, conforme o Artigo 45 da LDB, responsáveis por programas de formação continuada para a atualização de docentes da educação básica.

Por esse caminho os Institutos Superiores de Educação se constituiriam como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos. Assim, onde fosse possível e houvesse recursos para tanto, seriam instalados os cursos de graduação de longa duração, leia-se, pedagogia e licenciaturas. Mas como uma alternativa a esse modelo haveria os Institutos Superiores de Educação (SAVIANI, 2005, p. 12).

E o curso de Pedagogia neste cenário? Uma vez que os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior foram destinados à formação de docentes para a educação básica, uma vez que houve a proposição na LDB de duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica (graduação em Pedagogia ou o nível de pós-graduação), e que a capacitação de docentes para a esfera Normal em nível médio não teria demanda significativa por estar posta na lei como possibilidade, mas tendo a formação em nível superior como

(SEVERINO, 2001, p. 184) e incentivando a iniciativa privada a descobrir um novo filão de formação de mão de obra: os cursos superiores de curta duração.

preferencial (justificando a abertura de tais espaços de formação docente), tal situação causou inquietação e conjecturas acerca da identidade e do desaparecimento do curso de Pedagogia no Brasil (SILVA, 2002).

Esta situação de formação aligeirada, de produção de mão de obra em um curto espaço de tempo, em um curso mais voltado para as práticas demonstrou claramente a aceitação por parte das políticas públicas de formação de professores da época das condicionalidades postas pelos organismos internacionais. Como a prioridade posta era a de atender prioritariamente a educação básica, o curso normal superior viria atender à demanda de suprir a necessidade de professores para este segmento de ensino, com uma formação fora da Universidade, ou seja, sem a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mas com “*status*” de Superior.

2.5 AS “VOZES” DAS ENTIDADES DE CLASSE NESTE CONTEXTO

Para materializar este nível de análise, foram escolhidas e convidadas a participar desta pesquisa quatro componentes das entidades educacionais. Como pré-requisitos estas deveriam ser pedagogas, participantes de entidades que contribuíram e ainda contribuem para que a formação de professores de forma geral no Brasil seja pensada e ressignificada e, além disso, que suas publicações em livros e encontros das entidades tivessem subsidiado as discussões que antecederam a publicação das DCNP.

Isso feito, foi realizado um teste de instrumento de pesquisa, com uma pedagoga e pesquisadora da temática formação de professores a fim de sanar possíveis lacunas nas questões formuladas. Então, contataram-se as quatro autoras por via eletrônica a fim de se oficializar o convite à participação na pesquisa. Estas prontamente se comprometeram em colaborar e uma entrevista inicial foi marcada na 35ª. Reunião da Anped, por sugestão de uma das entrevistadas e acatado por todas, uma vez que estas estariam presentes e teríamos a chance de conversar. Contudo, lá chegando, as demandas dos Grupos de Trabalho impossibilitaram a realização da entrevista, havendo apenas um contato inicial com as questões e com a temática da pesquisa. Assim, devido a distância da residência de cada

entrevistada e por indicação de uma das entrevistadas e comum acordo com a orientadora deste trabalho, optou-se pelo envio das questões por email, após prévia consulta às autoras, sendo que todas concordaram com esta nova forma de entrevista. Apesar de no contato inicial quatro terem se comprometido com a participação e dos emails enviados, somente três retornaram com as questões respondidas e deste trabalho fazem parte, identificadas como entrevistadas A, B e C.

No roteiro de entrevista, que consta dos Apêndices desta tese, havia três itens iniciais para identificação da entrevistada (nome, formação e tempo de atuação no magistério e no curso de Pedagogia). As questões foram elaboradas com o intuito de compreender o olhar que as entidades, aqui representadas pelas autoras, tinham acerca da necessidade de se publicarem DCNP, bem como de que forma estas visualizavam a amplitude formativa proposta pelas DCNP e a docência – base da formação de todo professor. Assim, cinco questões buscaram abarcar estes assuntos: a) O seu envolvimento e dedicação nos debates sobre a formação do pedagogo no Brasil ficaram evidentes nos eventos científicos e em publicações a partir da década de 90 do século passado. Qual era a grande preocupação naquele momento? b) Em sua opinião, havia urgência na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia? Por quê? c) Qual foi a importância dos encontros promovidos pelas entidades para debater as políticas de formação do pedagogo? Quais são, na sua visão, as maiores contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia? d) De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seu artigo 5º são indicadas 16 aptidões do egresso, as quais englobam atividades de ensino em diferentes níveis e ambientes (escolares e não-escolares), pesquisa, gestão em diferentes esferas, além da necessidade de uma formação que respeite a diversidade (de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras). Qual a sua opinião sobre estas aptidões? Acredita ser possível tal formação no tempo proposto nas DCN's - 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico? e) Qual sua opinião sobre a afirmativa de que a docência é a base da formação de todo Pedagogo?

Sabe-se que desde 1980 até o final da década de 1990 proliferaram encontros nacionais²³ de diferentes entidades com o intuito de discutir a formação do pedagogo e dos professores no Brasil. Segundo a entrevistada A, professora, pedagoga, pesquisadora há anos sobre a formação docente no Brasil:

Os encontros mobilizaram múltiplos atores e instituições e colocaram a formação do pedagogo e o curso de Pedagogia na agenda das universidades. Os documentos resultantes desses encontros foram instrumentos valiosos na luta pela definição das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.

Ainda sobre a década de 1990 e os encontros das entidades, a entrevistada C salienta que:

A década de 90 foi particularmente marcada por uma discussão de fundo a respeito do curso de pedagogia: o movimento dos educadores, especialmente aqueles vinculados à ANFOPE, lutaram pela identificação do curso não apenas como bacharelado, mas por um curso que integrasse bacharelado/licenciatura. A ANFOPE, em seus diversos encontros nacionais e regionais, propunha uma base docente para a formação de todos os profissionais da educação, como imprescindível para esta formação.

Em 1998, institui-se uma Comissão de Especialistas de Pedagogia, nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146 de 10 de março de 1998, era composta pelos professores: Leda Scheibe, presidente (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP); Zélia Mileo Pavão

²³ De acordo com Durli (2007), no período citado se realizaram: I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, tendo com temática central “A política Educacional”. Estruturada em 11 simpósios e 34 painéis, teve aproximadamente 1.400 participantes. A II CBE foi realizada em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em junho de 1982, tendo como temática central “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”. Estruturada em 13 simpósios e 67 painéis, contou com um número aproximado de 2.000 participantes. Niterói sediou a III CBE, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em outubro de 1984, com o tema central “Da crítica às propostas de ação”. Organizada em 12 seminários e 124 painéis, com aproximadamente 5.000 participantes. A IV CBE foi organizada em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), em outubro de 1986, sob o tema central “A educação e a constituinte”. Com um programa estruturado em 25 simpósios, 77 atividades de atualização, 93 painéis e 23 outras atividades, contou com aproximadamente 6.000 participantes. Na Universidade de Brasília (UnB) realizou-se a V CBE, em agosto de 1988, com a temática central “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Com um programa prevendo 24 simpósios, 250 painéis e atividades de atualização, contou com aproximadamente 6.000 participantes. Além das Conferências, a CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983 a 1990), entidade que deu origem à ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – foram responsáveis, juntas, por mais onze encontros nacionais a fim de debater a formação docente no Brasil e as diretrizes desta.

(Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR) e Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília), a fim de se pensar e propor novas e possíveis diretrizes do curso frente à realidade colocada na legislação educacional brasileira, tendo em seu bojo muitas das discussões feitas nos encontros acima citados no período de 1980 a 1998.

Esta comissão tinha por objetivos: subsidiar a formulação de políticas para a formação de professores em nível médio e em nível superior; apoiar a implementação das políticas, visando a assegurar a “equidade” da oferta de formação inicial e continuada dos professores; propor estratégias que permitissem a transição entre o estágio em que se encontrava a formação de professores no país e as metas de qualidade que atendessem às demandas da sociedade contemporânea; e opinar mediante solicitação do Ministério da Educação, em assuntos de sua especificidade (DURLI, 2007, p. 158).

A referida comissão promoveu encontros para ouvir as entidades envolvidas e interessadas – ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, o que resultou na elaboração de Documento com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o qual foi encaminhado em 1999 ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (AGUIAR et al., 2006).

Destaca a entrevistada B que tais encontros tinham a intenção real de

[...] divulgar conhecimentos, produzir trabalhos científicos, desenvolver pesquisas, propor reformulações curriculares, fazer críticas construtivas às políticas educacionais e a elas oferecer ações propositivas.

Evidencia-se, nas falas das duas entrevistadas, a arena de disputas ideológicas que se materializou na década de 1990 a fim de encontrar um perfil para o curso de Pedagogia no Brasil. Os encontros nominados por elas resultavam em documentos que eram encaminhados ao CNE a fim de demarcar uma posição destes atores no cenário de “efervescência” de ideias acerca da formação do professor.

Tais encontros eram, também, momentos de resistência ao discurso posto na arena formativa, no que diz respeito à forma como estava sendo conduzida a

formação docente no Brasil nos últimos 70 anos. Isso se evidencia ainda mais nas palavras da entrevistada B:

Os movimentos sociais de educadores e, dentre eles as entidades científicas, acadêmicas e de estudos da educação promovem encontros para divulgar conhecimentos, produzir trabalhos científicos, desenvolver pesquisas, propor reformulações curriculares, fazer críticas construtivas às políticas educacionais e a elas oferecer ações propositivas. Particularmente, os encontros favorecem a mobilização de pessoas e de ideários pedagógicos. Eis a importância desses encontros ao que se acrescenta ainda a possibilidade de manter resistência às políticas que agridem os direitos constitucionais do cidadão brasileiro em relação à educação pública e à destinação de recursos públicos somente para as escolas públicas.

No documento encaminhado para o CNE em 1999, o perfil do pedagogo foi assim desenhado:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão dos conhecimentos, em diversas áreas da educação, **tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais** (SILVA, 2003, p.82, grifos nossos).

Sobre a questão da docência, os representantes das entidades entrevistados para esta pesquisa buscaram elucidar como aquela deve ser vista para que o ideário posto pelas entidades não seja entendido de forma reducionista ou simplista.

Citando a posição conjunta das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR na Reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica”, Instituído pelo CNE, de 07.11.2001, ocorrida em Brasília, a entrevistada A pontua sobre a docência que deve ser vista

[...] no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos.

A entrevistada B também aponta que é fundamental o entendimento de que

[...] o Curso de Pedagogia tem sua gênese na Escola Normal que formava professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na pré-escola e tem forte fundamentação teórica centrada nas disciplinas Didática,

Metodologia de Ensino e a Prática Pedagógica cujo eixo nuclear de estudos é o trabalho docente.

Compactuando com estes posicionamentos, a entrevistada C coloca que:

[...] todo pedagogo deve ser introduzido na sua profissão tendo como base o conhecimento de uma base docente, isto é, do trabalho pedagógico, que tem a ver com a educação na sua forma institucionalizada e voltada ao trabalho educativo intencional, mesmo para sua preparação para um trabalho educativo não formal. Tenho defendido esta posição por considerá-la coerente com uma formação que aproxima a teoria e a prática. A formação de um profissional deve ter sua base no trabalho ao qual se destina. A docência, considerada no seu sentido amplo, de trabalho pedagógico, constitui-se, portanto, como a base da formação para o profissional da pedagogia.

Também em 1999, é desencadeada uma mobilização nacional contra o Decreto n. 3.276/99, que previa a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para as séries iniciais. O conteúdo desse decreto, por força da pressão das universidades e entidades dos educadores com relação ao governo federal, foi alterado em 2000, via Decreto n. 3.554, que substituiu o termo *preferencialmente* no lugar do *exclusivamente* (SCHEIBE, 2007).

Outro ponto destacado pela entrevistada C dizia respeito a como, na arena de disputas, as entidades visualizavam a questão da indefinição que pairou sobre o Curso de Pedagogia, bem como da publicação das esperadas DCNP, no final dos anos de 1990 em função do posto na LDB no quesito local de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo ela,

[...] O que emperrou a definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia foi essencialmente a complexa situação que se colocou para o CNE – atender ao que estava indicado na LDB/1996, que estabelecia como local para esta formação os CNS; ou atender ao movimento dos educadores que defendia esta formação no Curso de Pedagogia.

Para a entrevistada B, tais mobilizações, encontros e ideias difundidas pelas entidades contribuíram política, didático-pedagógico e epistemologicamente, em diferentes momentos históricos, para a caminhada até a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia.

Sob o ponto de vista epistemológico, as ações dos educadores propunham, e propõem ainda, a redefinição e a busca da identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. A identidade

pretendida, conforme evidenciam os princípios norteadores do Movimento Nacional, não é aquela marcada pelas ambiguidades iniciais da criação do curso (1939), tampouco aquela identidade fragmentada pela imposição da lei autoritária (1968) e de seus desdobramentos (1969). Sob o ponto de vista político, em virtude da "abertura democrática" (década de 1980), os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária e, movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais. Sob o ponto de vista didático-pedagógico, os educadores pretendiam, com certa ingenuidade característica do momento inicial, apresentar uma proposta nacional de reformulação curricular do curso de Pedagogia, construída pelos participantes do movimento e que obstasse às intenções do Conselho Federal de Educação. Tal proposta deveria imprimir à formação do pedagogo um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, consideradas as experiências regionais e locais, garantida a liberdade das instituições de ensino superior para definirem os currículos de seus cursos.²⁴

Silva (2003) aponta para o volume de decretos e documentos, a partir de 2000, que tentaram “encontrar/localizar” a real função do Curso de Pedagogia. Datado de 2001, o “Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia” foi elaborado pela comissão já citada, em sua nova gestão (2000 a 2002), juntamente com outra denominada Comissão de Especialistas de Formação de Professores, nomeada pela Portaria SESu/MEC nº 1.518 de 16 de junho de 2000, composta por Helena Costa Lopes de Freitas, Maísa Gomes Brandão Kullo, Marlene Gonçalves, Olga Teixeira Damis e Merion Campos Bordas, e aponta para a formação do pedagogo “generalista”, ou seja, com formação ampla, para atuação em diferentes áreas: no magistério da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da formação pedagógica do profissional docente além de atuar na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não-formal.

Conforme Silva (2006), há, também, a proposição de dupla possibilidade para as Universidades em se tratando da oferta do curso, ou seja, habilitações diferentes: Magistério da educação infantil, formação pedagógica do profissional docente, gestão educacional ou Magistério das séries iniciais do ensino fundamental, formação pedagógica do profissional docente, gestão educacional.

O referido documento propõe

²⁴ Texto extraído da entrevista concedida pela educadora B a esta pesquisadora para realização deste trabalho.

[...] a formação do PEDAGOGO que, a partir da compreensão e da análise do todo em que se constitui a organização do trabalho educativo, seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais. **O trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, sendo a docência, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a base da organização curricular e da identidade profissional** (com grifo no original) (CEEP, 2001).

Tal proposta não foi aceita, uma vez que feria o que estava exposto na LDB 9394/1996, em seu artigo 63, no qual atribuía aos Cursos Normais Superiores a "formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental" (BRASIL, 1996). Em 2001, via Parecer CNE no. 28/2001, admitem-se cursos de licenciatura com carga horária de 2800 horas, aventando a possibilidade de conclusão em 3 anos: seria, na ótica mercadológica neoliberal "formação menor para profissão menor" (LIMA, 2004, p. 27)? Em 2002, também é encaminhada ao CNE Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e comissão de especialistas de formação de professores, reforçando a tese de que a base do Curso de Pedagogia é a docência, a qual, juntamente com a anterior, não foram postas em prática de forma imediata como se esperava.

Sem quaisquer mudanças significativas na formação de professores em âmbito nacional até 2004, pode-se afirmar que houve alguns pareceres e resoluções do MEC no que tange à formação de professores e ao curso de Pedagogia, os quais vieram a sanar questões pontuais no quesito da formação de professores e têm suas temáticas centrais sintetizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Pareceres e Resoluções do CNE no período de 2001 a 2004 e suas principais definições.

DOCUMENTO	TEMÁTICA ABORDADA	PONTOS PRINCIPAIS
Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Aponta inadequações e fragilidades históricas na formação docente de todas as licenciaturas. Traz, também, que é urgente ter clareza nas competências necessárias para a formação dos professores (estas referentes a valores, ao papel social da escola, ao domínio conteúdos a serem articulados de forma interdisciplinar, ao conhecimento pedagógico, ao gerenciamento de seu desenvolvimento profissional e referentes à pesquisa como instrumental para aperfeiçoamento profissional.)

DOCUMENTO	TEMÁTICA ABORDADA	PONTOS PRINCIPAIS
Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Os Cursos de Formação de Professores devem ter, no mínimo, 2800 horas (sendo, 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso; 1800 horas para os conteúdos curriculares de atividades em sala de aula e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Cumprindo os 200 dias letivos/ano, em, no mínimo, 3 anos de duração).
Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Na versão anterior - Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 - o estágio era designado para que ocorresse durante todo o curso, desde o 1º. Ano. Com o novo parecer, este passa a acontecer a partir da segunda metade do curso,
Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Mantém a carga horária posta pelo Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001, trazendo como modificação o Parágrafo único, o qual prevê que os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Traz como destaque o Art. 3º, no qual aponta princípios norteadores para o preparo do professor para a Educação Básica, respeitando a flexibilidade de cada projeto pedagógico: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento
Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	Mantém o disposto no Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001
Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho 2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares	Sendo votada pela comissão bicameral composta por Antônio Carlos Caruso Ronca, Arthur Fonseca Filho, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e

DOCUMENTO	TEMÁTICA ABORDADA	PONTOS PRINCIPAIS
	Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, alterou o Art. 15. da Resolução CNE/CP 1/2002, a qual previa a adaptação aos dispostos na referida resolução dos cursos em andamento no prazo de 2 anos, ou seja, em março de 2004. Considerou-se que tais mudanças demandariam tempo e que o novo prazo seria 15 de outubro de 2005, vigorando, basicamente, no ano letivo de 2006.
Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004	Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Consulta feita pela Coordenação do Curso de Formação de Professores de 5ª a 8ª séries da Universidade Estadual da Bahia de Feira de Santana acerca do Parágrafo único do artigo 11 da Resolução CNE/CP 1/2002 o qual aponta que: “Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total ”. (grifo nosso) O relator, Conselheiro Alex Bolonha Fiúza de Mello, votou de acordo com o entendimento da consulente, ou seja, tal dimensão está atrelada a qualquer área curricular que se esteja vinculada à formação da competência pedagógica e seus fundamentos teóricos (exceto prática de ensino e estágio supervisionado).
Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004	Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.	Consulta feita pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – CE no que diz respeito à carga horária e ao prazo de adaptação dos Cursos aos dispostos nos pareceres acima. Esta recebeu como resposta do Relator, Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, que as suas questões já estavam pontuadas nos Pareceres citados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura dos materiais citados.

A síntese dessa legislação (Quadro 2) contribui para a compreensão do porquê de, no referido período, acontecerem diversos encontros nacionais das entidades já citadas, as quais, ao término destes, continuaram a enviar suas reivindicações e sugestões acerca do curso de Pedagogia ao Conselho Nacional de Educação. Segundo a entrevistada C

[...] os inúmeros eventos promovidos pelas entidades educacionais já davam o rumo para os cursos organizarem seus currículos , mesmo sem a definição das novas diretrizes.

E, em junho de 2002, o CNE constitui Comissão Bicameral, formada por representantes da Câmara da Educação Básica e representantes da Câmara de Ensino Superior, a fim de tentar estabelecer diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica (AGUIAR et al., 2006), sobre a qual se abordará no capítulo III.

Isso posto, percebe-se, neste capítulo, que, desde sua criação, o curso de Pedagogia vem sendo gestado em uma arena conflituosa de interesses diversos. De um “nascimento”, em 1939, praticamente sem função social para seus egressos, o curso caminhou para sua quase extinção, via Pareceres de Valnir Chagas. No final do século XX, já sob a dominância da ótica mercadológica via organismos internacionais, teve, por meio da LDB 9394/199696, a perda de seu “*status*” de *locus* de formação de professores, causando ainda mais desconforto na comunidade epistêmica, nas entidades representativas, nos estudantes e egressos do curso de Pedagogia. Nesta arena de disputas, muitas vozes ganharam destaque, com diferentes interesses, e tal cenário caracterizou a forte influência local e global para o próximo contexto de análise: o da Produção do Texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia.

CAPÍTULO III

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL – 2006

O presente capítulo objetiva, por meio da análise de diferentes documentos que contribuíram para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, compreender a arena em que ocorreu a elaboração das referidas diretrizes, bem como perceber as vozes silenciadas ou não dentro do processo. Dentre os documentos utilizados para esta análise, estão: a proposta elaborada em 1999 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), a proposta elaborada em 2002 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, o documento final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o qual se realizou em Campinas, no período de 03 a 06 de agosto de 1998, com a promoção da Universidade Estadual de Campinas e que foi encaminhado à CEEP por conter o ideário comum de diversas entidades da área educacional, bem como a Proposta elaborada em 2002 pela Comissão Bicameral instituída pelo CNE, o Parecer 05/2005 e as DCNP homologadas em maio de 2006.

Outro agente na arena de disputas e “ouvido” neste capítulo é o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por pensar e definir as políticas públicas para a educação. O primeiro registro de atuação deste data de 1931, através do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, quando da Reforma Francisco Campos. No período de 1961 a 1994 foi denominado como Conselho Federal de Educação, quando foi extinto pelo governo Itamar Franco, pois havia suspeita de privilégios para IES privadas em detrimento de outras, além de “tráfico de influências e corrupção” (SILVA, 2002, p. 123) e convertido, novamente, em 1995, pela Lei 9.131/1995 (BRASIL, 1995), em Conselho Nacional de Educação.

O CNE tem seus membros escolhidos de duas formas, segundo o artigo 8º. da mesma Lei: parte destes é escolhida pelas entidades educacionais e a outra por indicação do presidente da República, sendo composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES), cada

uma delas composta por doze conselheiros. Por ser um órgão de assessoramento subordinado ao MEC, as decisões tomadas pelo CNE podem ou não ser acatadas.

Silva (2002) salienta, também, que o CNE acabou por se tornar uma arena de disputas, no qual diferentes interesses são colocados à prova em busca de legitimação. Para a autora, a dinâmica posta acaba por desvelar ao menos três facções de disputas: a) aqueles que comungam das ideias defendidas nas políticas propostas pelo governo; b) as que defendem grupos privados que oferecem serviços na área educacional; c) aqueles que almejam políticas públicas de controle sobre as IES privadas e maior fortalecimento das IES públicas.

Conforme posto na Lei nº 9131/1995, fica evidente que as funções do CNE acabam por ser muito mais de assessoramento do que de tomada real de decisões em relação ao MEC.

§ Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe foram conferidas na lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assunto da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministério do Desporto.
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e Distrito Federal (BRASIL, 1995).

Assim, pode-se afirmar que, na arena de disputas entre distintos interesses, tem-se a representação do Estado, através do CNE e do MEC, e da sociedade civil, através das entidades da área educacional que, há mais de uma década, pleiteavam uma base nacional comum de formação de professores para a educação básica e que na década de 1990, principalmente com a promulgação da LDB 9394/96 acirram debates e disputas para que o texto enfim fosse construído ouvindo os diferentes interesses.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Aqui cabe clarificar a diferenciação entre os Currículos Mínimos outrora adotados nos cursos de graduação e da expressão Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Os currículos mínimos tinham seu foco apenas na questão do conteúdo a ser ministrado. Santos (2011, p. 52) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), para diferentes níveis de ensino, constituem-se em “uma política regulatória [...] da dimensão pedagógica.” Tais DCNs estão amparadas na LDB 9394/1996, em seu artigo 9º, que traz como incumbência da União o estabelecimento, em sistema de colaboração com os Estados, Distrito Federal e os municípios, as diretrizes para diferentes níveis de ensino, garantindo, assim, um norte para a elaboração de currículos e conteúdos mínimos (BRASIL, 1996).

Diretrizes Curriculares Nacionais são princípios básicos da educação que devem estar presentes em todas as formações, nos diferentes lugares do país, sendo que tais princípios serão o norte para a elaboração dos Projetos Pedagógicos.

Em se tratando de ensino superior, Diretrizes Curriculares

[...] é um conceito que vem com as mudanças na configuração da graduação, visando adequá-la às mudanças no mundo do trabalho. Vem, portanto, em um contexto complexo. Ao mesmo tempo, rompe com a concepção de currículo mínimo, ideia que combatemos desde o final da década de 70. Entendemos Diretrizes como orientações, norte, parâmetros gerais colocados para os cursos de graduação na formação dos estudantes para o campo científico e acadêmico da área, que possam orientar as instituições para *pensar seus cursos*.. Não é um tratado sobre formação, não pode ser opção por determinada linha teórica, deve ser plural, não pode estreitar a formação (o que não significa em absoluto abrir leque de alternativas, pelo contrário) (FREITAS, 2005).

Dessa forma, pode-se afirmar que as DCNs, no caso específico desta tese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, fazem parte de um contexto político mais amplo na arena de disputas, uma vez que servem como guia da ação para que as IES repensem suas práticas e escolham, dentro dos parâmetros postos, aqueles que mais se adaptam às suas necessidades formativas e ao mercado de trabalho.

Para que se possa compreender a política curricular para a formação do Pedagogo de forma aprofundada, primeiramente se clarificará como o conceito de

currículo foi compreendido neste trabalho. Sabe-se que diferentes concepções de Currículo se estabeleceram em momentos distintos da História, uma vez que este é um “artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (SILVA, 2010, p. 7). Pode-se afirmar que o currículo está “[...] implicado de relações de poder [...] transmite visões sociais particulares e interessadas [...] produz identidades individuais e sociais particulares (SILVA, 2010, p. 7).

Segundo Goodson (2005, p. 31), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Outra acepção aceita é a de “ordem como sequência a ser seguida”. Remetem ao século XVI os registros históricos de quando e por que aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada à área educacional. Esses registros evidenciam que o termo currículo é aplicado junto com o termo classe, justamente em um momento em que a escolarização se tornava uma atividade das massas em Paris.

Enquanto campo de estudo sistematizado, pode-se afirmar que as discussões sobre o campo do Currículo intensificaram-se em meados do século XX, especialmente nos Estados Unidos (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 9). Tendo como ponto de partida a construção das Teorias do Currículo, podem ser apontados três paradigmas teóricos, os quais visam explicar as formas de organização e manifestação curricular no cotidiano das instituições de ensino: as Teorias Tradicionais do Currículo, a Teoria Crítica do Currículo e as Teorias Pós-críticas do Currículo.

Com a expansão da economia norte-americana, no final do século XIX e início do século XX, a qual tinha como base a produção industrial de larga escala, urgiu uma ampliação no número de empregados nas indústrias da época. Assim, intensificaram-se três processos que favoreceram uma nova identidade social e econômica ao país: o processo de imigração, de urbanização e o de industrialização, trazendo como consequência o aumento de alunos na escola. A escola torna-se, então, uma instituição capaz de transmitir os valores e os comportamentos compatíveis com as urgências da sociedade americana da época, principalmente adequando-se às novas necessidades da economia. Assim, naquele momento histórico, o conceito de currículo escolar emana como “o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.10).

Nesse contexto, primeiramente, emergentes do processo de industrialização e da massificação da escola, como já apontado e que definem o currículo como sendo

“um processo de racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2010, p. 12), tem-se as Teorias Tradicionais do Currículo. Estas têm seu aporte no paradigma taylorista, de acordo com o qual o currículo tem sua organização pensada a partir da definição minuciosa de objetivos, métodos e procedimentos, prioritariamente visando à obtenção de resultados mensuráveis. Este parâmetro dito tradicional de currículo concentra-se na atividade técnica dos modelos de organização, trazendo para a centralidade do processo conceitos como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

As discussões sobre a Abordagem Crítica do Currículo emergem na década de 1970. As teorias críticas têm como marca uma dominante tendência questionadora objetivando uma transformação social. Nessa ótica, a ênfase está no desenvolvimento de conceitos que possam convergir para a compreensão daquilo que o currículo pode fazer. Dessa forma, outros conceitos são postos em análise e discussão no campo curricular: poder, ideologia, classe social, currículo oculto, reprodução social e cultural, relações de produção, emancipação e resistência (MOREIRA; SILVA, 2002).

Tal movimento, como indica Goodson (2008), surge como expressão da insatisfação constante de estudiosos apoiado nas concepções fenomenológicas e hermenêuticas. As teorias críticas trazem fortemente uma crítica ao currículo tradicional, questionando o papel dado à escola de reprodutora da sociedade capitalista. No viés contrário das teorias tradicionais, as quais tinham como preocupação a organização dos conteúdos escolares, o currículo passa a ser visto como produto de uma construção social, circundado e envolvido pelas relações de poder, por contextos históricos e sociais, questões políticas e econômicas.

Uma palavra que ganha força dentro desta ótica é a reprodução, a qual se apresenta como uma crítica à educação que visa somente à manutenção da ordem econômica dominante. As teorias Críticas do Currículo têm seu aporte teórico, dentre outros, nos escritos de Marx, Gramsci e na Escola de Frankfurt. Nesta ótica, a sociedade capitalista tem sua dinâmica na dominação de classes, sendo que a classe dominante é hegemônica não só na questão social, mas nas ideologias propagadas a fim de manutenção da hegemonia posta. Assim, esta característica de organização social acaba por afetar diferentes esferas, dentre elas a educação (SILVA, 2010, p. 38).

Bourdieu (2007, p. 41-63), um dos autores que ganham visibilidade neste contexto, afirma que existe um aparelho ideológico do estado que tem papel dominante, sem que ninguém preste atenção ao que ele diz, pois é sigiloso: a Escola - acessível a todas as crianças na idade em que estão mais vulneráveis. Para o autor os alunos ficam presos nas ideologias de estado, da família e educacionais, com novos ou velhos métodos em uma ideologia dominante, rotulada para cada grupo, conforme o papel que têm que exercer na sociedade.

Nessa concepção, a ação pedagógica implica uma dupla arbitrariedade, posto que o poder é arbitrário e a cultura é imposta. Vale lembrar que toda ação pedagógica requer certa autoridade pedagógica e, portanto uma autonomia relativa do poder encarregado de exercê-la. Essa autonomia faz com que a reprodução cultural contribua de uma forma mais efetiva ao processo de reprodução social. Assim as ações pedagógicas contribuem para colocar a arbitrariedade cultural em uma postura dominante.

Sendo assim, a obra pedagógica é um substituto da repressão e da coerção externa e funciona ocultando as realidades periféricas ao poder frente aos grupos dominantes e dominados da sociedade. Os sistemas educacionais têm estruturas específicas que se correspondem tanto com sua função essencial de inculcação como sua função externa de reprodução de uma arbitrariedade cultural (reprodução cultural), que privilegia a classe dominante em detrimento das outras.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p.53).

Na mesma perspectiva, ganha destaque a obra de Louis Althusser. Este com sua publicação, em 1969, de um ensaio denominado “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, aponta em sua teoria a escola como aparelho ideológico do Estado, a qual assume a função de reproduzir a sociedade capitalista. Sendo assim, toda ação pedagógica e a organização curricular que a guia são vistas como uma imposição da classe dominante.

Assim como Bourdieu (2007), Althusser (1969) crê que a classe dominante produz uma ideologia e uma cultura próprias e, via bancos escolares, as dissemina para dominar as classes subordinadas. “a ideologia atua de forma discriminatória:

ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (SILVA, 2002, p. 32).

Tal posicionamento é alvo de críticas visto que a escola e seus sujeitos, nesta visão, são seres passivos, nada restando a eles fazer se não absorver e disseminar o ideário dominante, afinal “[...] nenhuma ideologia é inteiramente absorvida por seus partidários: na prática, ela multiplica-se de diversas maneiras, sob o julgamento dos impulsos e da experiência” (THOMPSON, 1987, p. 278).

Salienta-se que as Teorias Críticas do Currículo trazem um novo olhar para a escola e o currículo, uma vez que buscam explicar a escola para o além dos seus muros, relacionando-a com questões culturais, políticas, econômicas, sociais e de poder. Autores como Bourdieu e Althusser destacam a não neutralidade da escola, uma vez que os conteúdos curriculares por esta disseminados são selecionados em função dos valores e conhecimentos de real interesse das classes dominantes.

Nesta corrente de pensamento e trazendo um discurso um pouco diferente do acima exposto, um autor que se destaca é Michael Apple (1989), o qual se dedica à análise de como as resistências interferem diretamente nos currículos. Para este autor, há uma íntima relação entre as relações econômicas estabelecidas em um determinado momento histórico e a sociedade desta época, relação esta que se reflete no currículo e nos espaços escolares. Contudo, para o autor, seria ingênuo pensar que tais relações aconteçam de forma verticalizada, sem qualquer participação ou resistência dos atores envolvidos no processo nos micro e complexos espaços de salas de aula. “As escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta.” (APPLE, 1989, p.30). Nesta abordagem, ganha representatividade o papel dos professores a fim de que contribuam por meio de suas práticas para que a escola deixe de ser um espaço de mera reprodução.

No Brasil, emergem as discussões das Teorias Críticas do Currículo no final dos anos 70 do século XX, contemporaneamente ao processo de abertura política do país. Contudo, somente em meados dos anos 80 é que as publicações e discussões se acirraram, concatenando com a criação do GT de Currículo, na IX Reunião da ANPED (MOREIRA, 2005).

Uma discussão mais recente aponta para as Teorias Pós-críticas do estudo do currículo e insere conceitos novos à interpretação da composição curricular nas instituições de ensino. Essas Teorias Pós-críticas do Currículo trazem novos conceitos para serem considerados no referido campo de estudo, tais como diferença, identidade, alteridade, gênero, sexualidade, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, raça, etnia, multiculturalismo, em busca de uma melhor compreensão da realidade escolar e de seu entorno (SILVA, 2002, p. 101).

Tais teorias ancoram-se na vertente pós-estruturalista²⁵, a qual, segundo Pacheco (2000), trouxe uma nova forma de se pensar o currículo, uma vez que valoriza o micro contexto como local em que também se produz a política curricular, além de clarificar a relação entre poder e conhecimento. Nesta concepção, a identidade dos sujeitos se materializa tendo como norte as práticas e as políticas que circundam sua existência cotidiana.

O pensamento pós-estruturalista tem um dos seus aportes teóricos em Foucault (2000), principalmente no que se refere à questão do poder²⁶, uma vez que para este autor toda ação formativa está revestida de interesses que envolvem o poder em si. Foi em Foucault “[...] que se pôde compreender a escola como eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circundam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2007, p. 15).

Foucault (2000) destaca que as relações de poder não acontecem de forma totalmente opressiva, descartando, assim, a teoria determinista de opressores e oprimidos imóveis no tempo e na história. Para ele, é este movimento de resistência que é capaz de (re) escrever a história. Assim, na ótica foucaultiana, ao voltar os olhos para a educação, o currículo e as relações de poder que ocorrem entre seus sujeitos seja via ideologia, seja via políticas públicas, este movimento deve ser concebido como “uma cartografia móvel e histórica, e não como uma descrição estática de uma topografia já definida” (DUSSEL, 2013, p. 48).

²⁵ Pós-estruturalismo é o nome dado para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia (WILLIAMS, 2012, p. 13).

²⁶ Foucault define poder como “toda uma série de mecanismos particulares, definíveis e definidos, que parecem ter a probabilidade de induzir comportamentos ou discursos” (FOUCAULT, 2000, p. 183).

Dessa forma, apesar de não haver explicitamente uma teoria pós-estruturalista do currículo, fica claro no pensamento de Foucault (2000) e suas influências na teoria acima citada que não se podem tomar apenas como preexistentes as relações estabelecidas no âmbito curricular e escolar, uma vez que todo significado está submerso em uma cultura que o produziu. Logo, é relevante a qualquer estudo curricular compreender as relações de poder envolvidas na produção deste, não buscando uma verdade, mas sim por que esta se tornou verdade.

Nessa concepção reafirma-se que

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Para este trabalho, no que diz respeito à análise proposta, é mister, não apontar uma definição para o termo Currículo, mas sim compreendê-lo como um mecanismo que visa constituir um sujeito específico. Assim, compreende-se que o campo Curricular se constitui uma arena na quais diversificadas instâncias de poder buscam espaço, constituindo-o em uma arena de disputa política (SILVA, 1999). Logo, este trabalho toma para si, através de uma análise do Currículo do Curso de Pedagogia do Brasil, conceitos da concepção pós-crítica e/ou pós-estruturalista do Currículo, entendendo que analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas.

Ao se compreender o Currículo como uma arena, tem-se que neste campo político ocorrem disputas, que se apresentam desde o momento das influências que antecedem a elaboração do texto curricular oficial até o momento que tal currículo é aplicado na arena da prática, local aqui entendido como de produção, circulação e ressignificação de conceitos postos nos documentos oficiais. Assim sendo, pode-se compreender o currículo como parte ou resultante de uma política curricular mais ampla, que representa uma síntese de um processo de luta entre projetos sociais,

culturais e pedagógicos com interesses muitas vezes antagônicos (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 146).

Nessa perspectiva, a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares (Elmore e Sykes, p.186), sendo implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias e despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola) (PACHECO, 2003, p. 14).

Nesta ótica, o currículo é visto como um constructo coletivo, fruto da relação entre diferentes contextos significativos e de produção curricular. O currículo, assim, precisa ser pensado enquanto produção cultural, tendo como aspectos circundantes as noções de espaço-tempo que permeiam as negociações que o norteiam e que hibridizam discursos. “Há, não obstante, outros discursos que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares” (PACHECO, 2003, p. 15). Dessa forma, uma pesquisa acerca de políticas curriculares não pode ter apenas os documentos como ponto de análise, o contexto de influência e o espaço escolar também constituir-se-ão arena de análise, uma vez que nestes se materializarão disputas, acordos e negociações de poderes que legitimam ou não as políticas postas em dado momento histórico, além de trazer às linhas já escritas novos sentidos.

[...] os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. No entanto são textos macropolíticos que se inserem na linha da racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizados (PACHECO, 2003, p. 15).

Para Apple (2002), se não for considerada a intensidade do envolvimento da educação com a realidade, com as alternantes e as desiguais relações de poder, teremos um hiato com esta realidade. Para ele, as práticas, políticas, diretrizes e teorias educacionais não podem ser vistas como meras técnicas, pois em suas relações intrínsecas estas são éticas e políticas e envolvem escolhas profundamente pessoais.

Tal afirmativa se reforça em Pacheco (2003) ao este apontar que a construção das políticas curriculares ocorre em espaços que envolvem lutas e alianças e não de forma linear. Frágil é a tese a qual considera que a política curricular se materializa tendo como norte apenas decisões centralizadas em esferas de poder do Estado. Ao se considerar que se tem uma arena de disputas, as políticas precisam ser vistas como um conjunto complexo de relações entre a escola, experiências individuais e esfera pública, sob uma ótica interpretativa dos sujeitos acerca do currículo prescrito e não sob o olhar determinista.

Assim, pode-se compreender que, nas palavras de Ball (2002, p. 21),

[...] somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e certas vozes são ouvidas em qualquer momento. O fato é que as sutilezas e os dissensos aparecem às vezes como murmúrio das vozes “legitimadas” e às vezes os efeitos daqueles dão como resultado um escurecimento dos significados ao interior dos textos, confusão pública e disseminação da dúvida.

Portanto, ao se propor analisar uma determinada política, seja ela curricular ou não, é mister ouvir as vozes de diferentes sujeitos envolvidos com seus projetos em torno da produção da política em questão, uma vez que estes compõem uma arena de negociação e disputas. Estas disputas são constantes e estão interligadas por relações de saber-poder em diferentes âmbitos em que circulam tais sujeitos. Dessa forma, os diferentes sujeitos inscritos nessa arena constituem-se a partir de das mais diversas demandas que ora são negociadas e articuladas num projeto comum e ora são silenciadas devido a interesses diversos, em um constante ir e vir, sendo recontextualizadas e ressignificadas de acordo com os diferentes interesses.

Logo, seguindo esta linha teórica, procurar-se-á reconhecer a arena de disputas, bem como os atores envolvidos no contexto da Produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia no Brasil.

3.2 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO TEXTO – AS PROPOSTAS DAS COMISSÕES DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA E O CNE.

No final da década de 1990 do século XX, a formação inicial de professores em nível superior continuava sendo um desafio, uma vez que, segundo dados do MEC, existiam, no Brasil, “[...] 1,38 milhão de professores, dos quais 779 mil não tinham curso superior”. Destes, 124 mil não concluíram o 2º grau e 63,7 mil não concluíram o 1º grau (ANFOPE, 1998, p. 21).

Contudo, segundo dados do próprio MEC, a situação era ainda pior, uma vez que dos aproximadamente 650 mil professores que possuíam formação superior, 81.133 possuíam licenciatura incompleta, com licenciatura completa eram 546.452 e 22.899 possuíam outra graduação completa (MEC, 1996, p.24). Logo, era urgente uma política de formação capaz de atender adequadamente a esta demanda, principalmente no que diz respeito à formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental, a fim de atender ao pactuado em Jontiem (priorizar o atendimento escolar para a primeira infância).

Como já apontado no capítulo II desta tese, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia – CEEP, a qual foi designada pela portaria SESu/MEC nº 146, de março de 1998, apresentou, em maio de 1999, uma Proposta de Diretrizes Curriculares para o referido Curso,

[...] com base na análise de propostas de formação do profissional de educação, oriundas de mais de 500 instituições de ensino superior do país e nas contribuições das diversas entidades do campo educacional através de documentos oriundos de debates e reflexões convergentes de seus encontros ocorridos nas décadas de 80 e 90 (ANPED, ANFOPE, ANPAE, Fórum dos Diretores de Faculdades de Educação) (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Tal proposta trazia no seu bojo a ideia de que “docência é a base da identidade profissional do educador”. Tal ideário encontrava respaldo no movimento de 1983, bem como na consulta feita às IES, pois, segundo, Scheibe (2007, p. 283):

O teor das contribuições recebidas das mais diversas instituições de ensino superior veio fortemente marcado pela prática já em vigor, isto é, a identificação do curso como formador de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente, apontava também para uma perspectiva de formação educacional ampla,

capaz de dar aos pedagogos uma base de capacitação que lhes possibilitasse também atenderá gestão de processos educativos, à pesquisa e outras atividades emergentes na área educacional.

De acordo com a entrevistada A, envolvida nos encontros que culminaram no processo constitutivo da referida proposta,

[...] Havia necessidade de definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Nesse contexto, considerava a importância da formação destes profissionais como um dos principais requisitos para a melhoria da educação básica no país. Daí, a luta para que o CNE viesse a definir as Diretrizes Curriculares da Pedagogia, considerando a proposta de Diretrizes Curriculares apresentada em 1999 pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, decorrente de um amplo processo participativo.

A ANFOPE, em 1998, realiza sua IX Reunião anual, contribuindo para as proposições postas no documento de 1999. No documento final da referida reunião, além de um histórico da Associação, estão dez princípios fundamentais desta em relação à educação nacional. Dentre os pontos destacados, estão: a formação docente, que deve ser vista de forma contextualizada, sem marginalizar o macro social, político e econômico nacional, sem restringir-se às questões técnicas. Outro ponto diz respeito à luta pela democratização da sociedade brasileira, amparada na necessidade de uma gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis (ANFOPE, 1998).

No que diz respeito à formação docente e suas condições de trabalho, são cinco os princípios postos pelo referido documento: primeiramente, ratifica-se a questão da base comum nacional, respeitando a individualidade das IES e seus projetos pedagógicos específicos, os quais deveriam atender às seguintes orientações: a docência como base da formação profissional de todos que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o foco no trabalho pedagógico, sem se esquecer da sólida formação teórica e cultural. Destaca também que as IES devem propiciar experiências curriculares aos alunos que lhes permitam contato com a realidade da escola básica já no primeiro ano do curso, bem como a incorporação de práticas de pesquisa no processo formativo (ANFOPE, 1998, p. 8).

A Proposta de 1999 trazia em seu corpo o perfil do pedagogo, as competências e habilidades necessárias aos egressos, além de detalhes que dizem respeito à duração do curso, a necessidade de um trabalho de conclusão de curso, dentre outros. Contudo, estava silenciada naquele momento a questão de formação

dos especialistas no Curso de Pedagogia, isso para estar em consonância com a proposta defendida pelas entidades, ou seja, a formação do educador como aquele que é professor e especialista (CEEP, 1999).

O referido documento, na época de sua formulação, foi recebido com resistência pela Secretaria de Ensino Superior e pela Câmara de Ensino Fundamental (DURLI, 2011) uma vez que entrava em confronto com o posto no artigo 62²⁷ da LDB ao apontar que o egresso do curso de Pedagogia estaria habilitado para:

A docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas de nível médio. O pedagogo poderá atuar ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional (CEEP, 1999, p. 1).

De acordo com a Proposta, os cursos de Pedagogia deveriam seguir três princípios norteadores: A docência como base comum da formação; a flexibilização do currículo e a organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas.

O primeiro item tem seu respaldo nas discussões outrora postas nesta tese e advém da década de 1980 e das discussões promovidas pelas entidades representativas. Logo, todo pedagogo seria professor, ficando a critério das IES, via projeto pedagógico, ofertar outras áreas de atuação profissional que lhe fossem de interesse (flexibilização curricular), bem como organizar formas didáticas diversificadas como projetos, seminários, temas geradores etc.

No quesito organização curricular, a Proposta apontava que os cursos de Pedagogia deveriam ter três núcleos de estudos:

- Tópicos de estudos em conteúdos básicos, sendo este obrigatório em todas as Instituições de Ensino Superior – articuladores da relação teoria e prática, englobando três eixos: 1- o contexto histórico e sociocultural (aqui compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos fundamentais para a reflexão crítica acerca dos diversos setores da educação na sociedade hodierna); 2- o contexto da educação básica, englobando o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar; os conhecimentos

²⁷ Neste artigo, a formação dos docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental estaria a cargo dos Institutos Superiores de Educação, no Curso Normal Superior.

- didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino; estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional, bem como o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade. 3- o contexto que se refere ao exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa (CEEP, 1999, p. 3);
- Tópicos de estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação. Tais tópicos poderiam ocorrer “[...] através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES” (CEEP, 1999, p. 3);
 - Como último núcleo, a proposta trazia a possibilidade de estudos independentes – seriam reconhecidos: Monitorias; estágios; Iniciação científica; Estudos complementares; Cursos realizados em áreas correlatas; Integração com cursos sequenciais correlatos à área. Participação em eventos científicos no campo da educação (CEEP, 1999).

Além disso, quanto à distribuição curricular, a Proposta de 1999 trazia que os Cursos de Graduação em Pedagogia deveriam se apoiar em duas categorias: a) Formação Básica, a qual seria composta por conteúdos obrigatórios da formação do pedagogo, correspondendo, no mínimo, a 50% da carga curricular, ou seja, a base comum de conhecimentos e b) Formação Diferenciada, correspondendo, no máximo, a 50% do tempo curricular, a qual seria composta pelas diferentes opções oferecidas aos alunos, de aprofundamentos de estudos da formação básica, bem como de outras áreas de atuação, presentes nos núcleos 2 e 3 acima elencados.

Ao se observarem as diretrizes postas na Proposta de 1999, surge a possibilidade de se cogitar outro motivo para que houvesse resistência do SESu em relação aos ditames do documento, contextualizando com o ideário da época em termos de formação inicial docente, advindo das propostas do Banco Mundial. Segundo os ditames do BM, esta deveria acontecer de forma aligeirada e na pauta da Proposta de 1999, o curso deveria ter a duração desejável de 4 anos, com um total de 3.200 horas, distribuídas em 2.560 horas para atividades didáticas

obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas e 640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão do curso.

A CEEP (1999, p. 4) justificava tal proposição ao afirmar que

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional, acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

O egresso do curso de Pedagogia deveria ter algumas competências e habilidades, segundo o referido documento, a fim de contribuir significativamente para a superação da

[...] crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria (ANFOPE, 1998).

Para tanto, a formação no Curso de Pedagogia deveria propiciar aos acadêmicos uma compreensão ampla da prática educativa (em diferentes âmbitos e especialidades), bem como a compreensão do processo construtivo do conhecimento no sujeito, inserido em seu contexto social e cultural. Visando a uma formação integral, o egresso deveria, segundo a proposta de 1999, ter a capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais e propor medidas que visem superar a exclusão social. Além dessas capacidades, o curso deveria propiciar a formação para que os egressos pudessem atuar com portadores de necessidades especiais, de modo a assegurar seus direitos de cidadania, em diferentes níveis da organização escolar, trabalhar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização.

No que diz respeito à prática pedagógica, a proposta de 1999 trazia a necessidade de um egresso ético na atuação profissional, capaz de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas, articulando a área educacional com as demais áreas do conhecimento, bem como articulando ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

Visando a um profissional polivalente, o documento previa, também,

[...] articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso (CEEP, 1999, p. 2).

Por fim, no item avaliação, era proposto que esta deveria incidir, preferencialmente, sobre aspectos qualitativos, verificando o desempenho do aluno em diversas atividades propostas pelo Projeto Pedagógico das IES, bem como a verificação das atividades de Estudo Independente e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, o qual poderia “decorrer de experiências propiciadas pelas modalidades de prática pedagógica ou de outras alternativas de interesse do aluno, entre as quais as de Estudo Independente” (CEEP, 1999, p. 5).

Também em 1999, é desencadeada uma mobilização nacional, na arena de disputas, das entidades representativas na área educacional (ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, ANDE, ANPED), recolhendo assinaturas contra o Decreto n. 3.276/1999, que previa a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para as séries iniciais. O conteúdo desse decreto, por força da pressão das universidades e entidades dos educadores com relação ao governo federal, foi alterado em 2000, via Decreto n. 3.554, que substituiu o termo *preferencialmente* no lugar do *exclusivamente*, no que diz respeito ao lócus de formação do professor para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (SCHEIBE, 2007).

Duas modificações em relação à proposta de 1999 ganham destaque. A primeira refere-se aos núcleos formativos, os quais, na primeira versão, eram três (Núcleo básico, Tópicos de estudo e estudos independentes). Agora, eram postos quatro núcleos: mantiveram-se o Núcleo de conteúdos básicos, a serem trabalhados obrigatoriamente pelas IES, Tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação e Estudos independentes, sendo acrescentado o Núcleo de conteúdos específicos que se referiam ao efetivo exercício da docência, ficando a cargo das IES a composição deste conforme seus interesses, não sendo necessária a oferta de formação para todos os níveis (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas pedagógicas para a formação pedagógica ou em áreas específicas de atuação docente) (CEEP, 2002, p.6).

Segundo Durlí (2007, p. 176)

A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia elaborada pelas CEEPs apresentava clara sintonia com as ideias construídas no Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do educador representado pela ANFOPE. A inclusão de importantes dirigentes deste movimento nas comissões promoveu a circulação das posições historicamente assumidas e a discussão das propostas com outras entidades da área da educação, simpatizantes de tais posicionamentos e descontentes com os encaminhamentos das políticas na área da formação de educadores. Isto fortaleceu a proposta da CEEPs.

Como já apresentado no capítulo anterior, em junho de 2002, o CNE constitui Comissão Bicameral, formada por representantes da Câmara da Educação Básica (CEB): Arthur Fonseca, Filho, Guiomar Namó de Mello e Nélio Mario Vincenzo Bizzo e representantes da Câmara de Ensino Superior (CES): Arthur Roquete de Macedo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Rose Naubauer, objetivando estabelecer diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica e, além disso, de acordo com Aguiar et al. (2006 p. 828) a comissão visava

[...] apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP n. 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis, e CNE/CP n. 01/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação. No contexto da disputa eleitoral, essa Resolução passa despercebida pela área e, mesmo após uma reunião ampla convocada durante a Reunião Anual da ANPED, em razão dos rumores da existência de Minuta de Resolução alterando os cursos de pedagogia, o seu conteúdo não foi socializado naquele momento.

A Comissão Bicameral realizou, no período de agosto de 2000 a maio de 2001, vinte e uma reuniões, sendo que em oito delas (sendo cinco audiências regionais, uma reunião técnica, uma reunião institucional e uma audiência pública) submeteu o documento para a apreciação da comunidade educacional (BRASIL, CNE, 2001). De acordo com Durlí (2007), a qual teve acesso às atas de presenças dos membros das entidades e do CNE nas referidas reuniões, não houve uma regularidade no que diz respeito à presença destes nos encontros. Contudo, ressalta que a presença constante de Eunice Durham e Guiomar Namó de Mello, membros do CNE, nos grupos de trabalho, assegurou que o processo de construção de diretrizes gerais para a formação do professor ocorresse em consonância com a proposta construída no âmbito do MEC.

Naquele momento continuava o impasse em relação ao curso de Pedagogia, no que diz respeito à sua classificação como bacharelado ou licenciatura. Duas concepções antagônicas continuavam se confrontando: de um lado, a visão do MEC e do CNE que privilegiava a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental nos Cursos Normais Superiores, tendo como locus formativo os Institutos Superiores de Educação, tornando, assim, o Curso de Pedagogia o responsável pela formação e a intenção de tornar o curso de Pedagogia um curso de bacharelado, destinado à formação de profissionais especialistas para a gestão escolar. Pode-se afirmar que esta primeira concepção atendia aos ditames mais amplos em termos internacionais, uma vez que abriu a possibilidade de o setor privado oferecer uma formação através de cursos mais baratos, flexíveis em relação à duração, ao currículo apresentado e que atendiam a uma urgência mercadológica daquele momento.

Na outra vertente, a posição das CEEPs, convergindo com a das entidades da área educacional, que trazia a docência como a base da formação docente, buscando a formação de um profissional para além da atuação como professor, trazendo a gestão e a pesquisa como outros pilares formativos, e, assim, o Curso de Pedagogia, “porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (CEEP; CEFP, 2002, p.3).

Durante o XI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 2002, em Florianópolis, intitulado “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo”, foi elaborado o documento final, no qual se reforça o posicionamento já outrora encaminhado ao CNE em documento produzido, por ocasião da reunião, em 2001, em Brasília, de consulta com o setor acadêmico, com posicionamento conjunto das seguintes entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, no qual

[...] defende-se para o curso de Pedagogia, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico/ investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que

envolvem o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a Pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme a categorização pretendida pela SESu/MEC - Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra (ANFOPE, 2002, p. 25).

A Comissão Bicameral apresentou, em 17 de março de 2005, durante uma reunião com a sociedade civil, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Segundo o artigo 2º. da proposta, o curso de Pedagogia estaria diretamente voltado para a formação de docentes para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005). Tal encaminhamento encontrava-se em consonância com a solicitação do documento “Posicionamento conjunto das entidades”, enviado ao CNE em 2001, no qual o curso de Pedagogia estava posto como responsável pela “formação de profissionais para a Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (ANFOPE, et al., 2001, p.5) e em 2002 pela CEEP.

Nesta proposta, cada IES teria a possibilidade de adequar o seu projeto pedagógico de acordo com seus interesses, oferecendo formação para ambas atuações ou para apenas de uma delas. Delimitava, também, em seu artigo 4º, que o curso de Pedagogia passaria a ter a seguinte duração:

- I – para uma habilitação, no mínimo 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil ou em Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- II - no caso de segunda habilitação, deverão ser acrescidas pelo menos 800 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de Estágio Supervisionado na etapa correspondente à segunda habilitação (BRASIL, 2005, p. 2).

A proposta da Comissão Bicameral silencia muito do posto no encaminhamento das entidades e pactuado com a CEEP de 1999 e de 2002. O curso de Pedagogia ficaria restrito à formação de professores, com uma ou dupla habilitação, ocultando a formação para a gestão e a pesquisa, deixando-o muito próximo da formação oferecida nos Cursos Normais Superiores e atendendo, assim, aos ditames internacionais de aligeiramento no processo de formação inicial de professores e que esta fosse voltada para as práticas. O artigo sétimo, talvez o mais contundente em se tratando da redução do campo de atuação do pedagogo, trazia a

possibilidade de obtenção do grau de bacharel, mas como um apêndice à formação inicial do professor para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, através do “adensamento em formação científica” (BRASIL, 2002, p. 3) - expressão que deixou clarificada a dissociação da sólida formação teórica e da formação prática proposta pela comissão.

Dada a insatisfação geral das entidades com o documento posto a apreciação em 2005, nova mobilização ocorreu entre as entidades, encabeçada pela ANFOPE.

Durli (2007, p. 186) aponta que

Nos meses que se seguiram, circularam na lista de discussão da ANFOPE moções de repúdio, sugestões de alterações, comentários e questionamentos, configurando uma grande mobilização nacional em oposição ao conteúdo da proposta do CNE. Registramos, no período, as manifestações das seguintes instituições: Universidade Católica de Goiás(31/03/2005); ANFOPE Regional de Santa Catarina (01/04/2005); Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (03/04/2005), UNIOESTE – Campus de Cascavel – PR(06/04/2005); ANFOPE da Regional Nordeste, compreendendo professores e coordenadores de cursos da UFPB, UFCG e UEPB (06/04/2005); Faculdade de Educação da UNICAMP(06/04/2005) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN (11/04/2005); Posicionamento conjunto de 28 entidades e 186 instituições do Paraná, ligadas à formação de professores (13/04/2005); Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB (14/04/2005); AESUFOPE – Associação das Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – RGS (15/04/2005); Universidade Federal de Roraima (15/04/2005); Documento assinado pela ANFOPE, ANPED CEDES (15/04/2005); Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP(18/04/2005), dentre outros.

A ANFOPE, então, como porta-voz das demais entidades, solicitou ao CNE audiência pública para que as Diretrizes pudessem ser discutidas e aprovadas, mantendo o ideário posto em 1999, da formação do professor, do gestor e do pesquisador no educador, o qual foi esquecido no documento proposto pela Comissão Bicameral e que causou tamanha insatisfação nas entidades, IES, docentes e estudantes do curso de Pedagogia, sendo que de março a outubro de 2005 foram promovidos encontros e debates acerca da proposta final de Diretrizes da Pedagogia.

Pode-se afirmar que a publicação da comissão reduziu sobremaneira o conceito de docência, o qual foi defendido pelas entidades nas últimas duas décadas como sendo a base da formação de todo educador e que deve ser

[...] considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE et al., 2001).

O parecer CNE/CP n. 05/2005 foi aprovado durante reunião do Conselho Pleno do CNE em 13 de dezembro de 2005, contando com a presença de representantes das entidades educacionais, entre elas a ANFOPE, o CEDES e o FORUMDIR por trazer

[...] proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais (BRASIL, 2005, p. 1).

No referido Parecer clarificou-se que se destina o curso de Pedagogia

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (DCNP, 2005, p. 8).

Tais diretrizes vieram com forte influência, como era de se esperar, dos documentos enviados pelas comissões e pelos representantes da ANFOPE, FORUMDIR, dentre outros. Assim, volta-se ao curso de Pedagogia como *locus* de formação docente para todos os níveis, trazendo a docência como a base da formação do pedagogo, luta posta há mais de duas décadas pela ANFOPE.

Não obstante ter sido aprovado de forma unânime no CNE, o Parecer CNE 05/2005 recebeu três declarações de voto dos Conselheiros César Callegari, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Francisco Aparecido Cordão. O primeiro apontou

que não se estava atendendo, no referido parecer, o posto no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual previa:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Callegari votou favorável à aprovação, mas com restrições ao texto, afirmando que “aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário”. (BRASIL, 2005) e continuou afirmando que:

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “formação de professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 2005).

Mesmo após a aprovação das diretrizes, o MEC solicitou ao CNE que se procedesse uma revisão do posto no Parecer 05/2005 (ALVES, 2010). Dessa forma, a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou o texto do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e as disposições legais vigentes, e sugeriu uma emenda que retificasse o art. 14, o qual, em sua redação original, previa que: “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do Art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.” O reexame originou o Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, tendo o Art. 14 retificado da seguinte forma:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006).

Alves (2010) afirma que tal alteração suscitou discussões e polemizou ainda mais a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, uma vez que colocou em evidência uma contradição: de um lado, a defesa pela formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e, do outro, ratificava a formação de profissionais generalistas para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, funções estas que, historicamente, sempre estiveram vinculadas à ideia de formação por habilitações na concepção fragmentária do curso.

Apesar de voto favorável ao Parecer, outra declaração que merece destaque é a do Conselheiro Paulo Barone. Um dos pontos destacados por ele toca em outro ponto polêmico da formação do Pedagogo que já fora apontada no Parecer de 1999, ou seja, a questão do curso de Pedagogia ser uma Licenciatura ou um Bacharelado. Barone destaca que o Parecer

[...] contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer (BRASIL, 2005).

Além desse ponto, o conselheiro traz a questão da carga horária mínima para o Curso de Pedagogia, a qual foi fixada de forma distinta para todas as demais licenciaturas. Para as Licenciaturas, a Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002 estabeleceu que a carga horária destes cursos, totalizando 2800 horas, ficaria assim distribuída:

- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Enquanto o Parecer 05/2005 trazia para a Licenciatura em Pedagogia um total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídas em:

- 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;
- 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;
- 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 (BRASIL, 2005).

Para o conselheiro esta diferenciação se constituiria em uma impropriedade em si. Para ele, os argumentos usados para defender a maior carga horária para o curso de Pedagogia, devido à maior complexidade do processo formativo, eram frágeis diante das comparações no que diz respeito às condições similares verificadas nas demais licenciaturas.

Por fim, o conselheiro Francisco Aparecido Cordão apontou que haveria necessidade de manutenção dos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001 e da resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

Assim, após este processo, em 15 de maio de 2006 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, após mais de uma década de embates e buscas pelas entidades da área da educação, apontando, em seu Art. 4º. que os cursos de Pedagogia atenderiam

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Sobre a docência, as DCNP trazem a compreensão desta como sendo uma

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos

e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Tal definição não reflete com exatidão a postura pregada pela ANFOPE em seus documentos, contudo, em muito se aproxima da posição adotada por esta e por diferentes entidades educacionais. Ao serem questionadas acerca da compreensão que teriam da docência como base da formação de todo professor, as entrevistadas se posicionaram trazendo sempre a ANFOPE como diretriz desse conceito na história da construção das DCNP.

Para a entrevistada C,

[...] todo pedagogo deve ser introduzido na sua profissão tendo como base o conhecimento de uma base docente, isto é, do trabalho pedagógico, que tem a ver com a educação na sua forma institucionalizada e voltada ao trabalho educativo intencional, mesmo para sua preparação para um trabalho educativo não formal.

Tal posicionamento, segundo a professora, justifica-se ao se pensar em uma formação que aproxime teoria e prática, tendo como base o trabalho efetivo ao qual se destina, ou seja, o trabalho pedagógico em diferentes esferas.

Quanto à duração do curso, optou-se pela duração já posta no Parecer 05/2005, ou seja, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos, em 2.800 horas para às atividades formativas como, seminários, realização de pesquisa, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas, bem como participação em grupos cooperativos de estudos. 300 horas para Estágio Supervisionado (prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar também outras áreas específicas, se for o caso, de acordo com o projeto pedagógico da instituição) e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas de interesse (BRASIL, 2006).

As DCNP trouxeram a formação dividida em três núcleos de estudos: a) núcleo de estudo básicos, via estudo de literatura pertinente e de realidades educacionais, por meio de reflexão e ações críticas; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos “voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais”; c) núcleo de estudos integradores, a fim de proporcionar enriquecimento

curricular via participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior, bem como atividades práticas, nas diferentes áreas do campo educacional.

Sobre as atividades de cunho prático, as DCNP sugerem o contato dos acadêmicos com “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Aparentemente, as 300 horas de estágio deveriam oferecer uma carga maior de experiências na Educação Infantil e nos anos iniciais, contudo, um olhar para o Art. 8º demonstra que outras áreas também deveriam ser contempladas neste quesito ao afirmar que o estágio curricular deveria ser realizado

[...] de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Outro ponto que parece nevrálgico diz respeito ao Art. 5º. Das DCNP, uma vez que este traz dezesseis aptidões para os egressos do curso de Pedagogia, trazendo, assim, uma amplitude na formação inicial dos acadêmicos, a qual deveria, de acordo com o Projeto pedagógicos de cada IES, ser trabalhada ao longo dos 4 anos de duração do curso. Segundo o referido artigo,

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Sobre este artigo em específico, as entrevistadas foram unânimes em apontar que caberia às IES, no uso de sua autonomia administrativa, adequarem seus projetos pedagógicos a fim de atender a tais aptidões como bem lhes conviesse.

A entrevistada C destaca o lado desafiador posto para as IES em formar este profissional “polivalente” e amplamente “apto” ao exercício de diferentes atividades em âmbito escolar e não-escolar.

As DCNP são um desafio para as instituições e seus professores. Penso que as diretrizes referenciam esta gama de aptidões, por um lado pela força de um processo participativo que foi instalado para a sua discussão e definição, no qual as forças sociais em presença foram ouvidas e suas

reivindicações incorporadas; mas também, e por outro lado, as diretrizes expressam, ao citar as inúmeras aptidões que devem ser desenvolvidas nos futuros pedagogos, uma formação cultural e ampla que o profissional da área da educação deve comportar.

Sobre a mesma questão a entrevistada B pontua que

As DCNP não foram organizadas para que o curso fosse restrito às mínimas 3.200h de efetivo trabalho acadêmico [...] as quais [...] devem ser contabilizadas como horas/relógio e não horas/aula de 50 minutos como historicamente procedem as instituições formadoras [...]

Para a entrevistada, o ideal seria que o acadêmico tivesse, portanto,

[...] dedicação de tempo integral ao curso, ou como alternativa, a ampliação da duração do curso para cinco anos, inclusive os cursos na modalidade a distância [...].

Aqui se faz necessária uma reflexão acerca do posto pela entrevistada. Infelizmente há um “abismo” entre o real e o ideal em se tratando de formação docente no Brasil. Gatti e Barreto (2009, p. 18-26) trazem dados acerca do número de docentes no Brasil, conforme pesquisa de 2006. Havia, então, 2.803.761 professores em diferentes níveis de ensino, sendo que 77% atuavam na educação básica. Segundo a pesquisa, 24,3% dos professores que atuavam na educação infantil, 23% que atuavam no ensino fundamental e 13,3% com atuação no ensino médio conciliavam esta função com a sua formação inicial em nível superior.

Além desta constatação acima, a pesquisa também aponta (p.157-168) para o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, a partir dos dados do Exame Nacional de Cursos (ENADE) dentre eles os de Pedagogia. No que se refere à renda mensal das famílias dos 39.359 acadêmicos de Pedagogia utilizados na amostragem, 41,9% declarou ter renda até 3 salários mínimos e 49,1% de 3 a 10 salários mínimos. Destaca-se, também, o número de estudantes que declararam ter trabalhado 40 horas semanais durante os anos de graduação: 43% do total de alunos, sendo que somente 16% afirmaram não ter trabalhado ou ter trabalhado eventualmente.

Portanto, na real e atual condição de trabalho docente, no que diz respeito à urgência em terminar uma formação em nível superior para galgar postos de trabalho mais atraentes seria ingênuo pensar que este público teria condições

matérias para ingressar em um curso integral, que lhes privasse de trabalhar durante os 4 anos ou mais de duração do mesmo.

Trazendo novamente a responsabilidade para as IES, a entrevistada A afirma, ao ser questionada acerca do artigo 5º, que:

[...], em tese, são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. Mas, é necessário atentar para o fato de que o recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras está vinculado às condições da realidade de cada um, dentre as quais, ressalta-se, a existência de um quadro de pessoal qualificado e possuir uma infraestrutura compatível. Quando falamos em pessoal qualificado, damos ênfase aos professores-pesquisadores. Não dá para oferecer um curso de Pedagogia com ênfase em gestão escolar sem que exista uma massa crítica que dê conta desta formação. A instituição não pode oferecer todas as áreas, e, sim escolher e verticalizar as áreas que foram priorizadas no seu Projeto Pedagógico.

As citadas diretrizes, apesar de trazerem certo alento àqueles que por elas lutavam, não resolveriam a questão da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, entre formar o professor ou o gestor do curso de Pedagogia, à amplitude da atuação e da docência como base da formação do Pedagogo. Sobre tais questões, encontram-se críticas postas por Saviani (2008), Muribeca (2002), Franco (2003, 2007) Libâneo (1998, 2000, 2002, 2003, 2005, 2007), Pimenta (1999, 2002, 2006, 2007), as quais se pautam na questão de Belo Horizonte (1983) acerca da docência como base e que se confirmou e consolidou nas diretrizes de 2005, via influência direta da ANFOPE.

É notório que as definições e dispositivos da Resolução, já mencionados, correspondem em boa medida às ideias que vêm sendo defendidas há mais de 25 anos por associações de educadores que encamparam a causa da formação profissional da área. Esse núcleo de ideias é defendido hoje pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação) [...]. Não posso dizer que um documento legislativo por si só seja responsabilizado pelos problemas da educação básica no país, mas posso afirmar que ideias e proposições feitas por um movimento organizado de educadores, supostamente majoritário no meio educacional, pode responder, sim, por boa parte dos problemas gerados na formação profissional, no funcionamento institucional, organizacional, curricular e pedagógico das instituições formadoras e no reflexo disso nas escolas. Aliás, não é supérfluo dizer que a própria ANFOPE assume sua influência na mudança curricular de muitos cursos de Pedagogia, precisamente na direção do que agora ganha estatuto de lei (LIBÂNEO, s/d).

Para os autores acima, principalmente os dois últimos citados, a postura da ANFOPE, qual seja a de definir e consolidar a base da formação na docência, pode

levar a um reducionismo da própria Pedagogia enquanto ciência. De acordo com Libâneo (1999,p. 12):

A abordagem sociologizada da formação do educador assumida pelos movimentos pela formação de educadores gerou uma visão “militante” do profissional da educação. [...] bastaria ao professor ter uma visão política, globalizante, das relações educação-sociedade, compromisso político, etc., e o resto viria por acréscimo. [...] Foi um grande equívoco dissolver o específico da prática educativa nas salas de aula (aprendizagem, desenvolvimento cognitivo etc.) na prática política. [...] O discurso especificamente pedagógico foi, assim, afastado das discussões e, em alguns casos, chegou a ser rechaçado, em decorrência de preconceitos sempre alimentados contra a Pedagogia como campo de conhecimento e contra os pedagogos de profissão. **Na prática, essa tendência resultou, em vários lugares, na negação do campo próprio de estudos da Pedagogia (e por decorrência da Didática). É em boa parte por isso que a licenciatura para a formação de professores de 1ª. a 4ª. séries passou a ser chamada inadequadamente de *Pedagogia* (grifo nosso).**

Continuando sua crítica, Libâneo (2001, p. 3) aponta para o enfraquecimento do conceito de Pedagogia que está posto na atualidade, uma vez que

A ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo *pedagogia* estaria associado exclusivamente a ensino. Há, de fato, uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados “pioneiros da educação nova”, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia. Foi essa ideia que permaneceu e continua viva na experiência brasileira de formação de professores.

Pimenta e Libâneo (1999) apontam, nesta mesma concepção, que a identificação do pedagogo com o docente incorre um equívoco lógico-conceitual. Para os autores, a pedagogia constitui uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Complementam afirmando que cabe à Pedagogia investigar os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos em contextos socioculturais diversos. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, logo, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, contudo

apresentam conceitos distintos. Reduzir, pois, a ação pedagógica à docência é contribuir para um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. Essa postura somente se justificaria se aqueles que a adotam vissem o termo pedagogia como sinonímia de metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é a compreensão vulgarizada do termo. Dessa forma, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem o intuito de diminuir a importância da docência. Esse reducionismo, descaracterizando a pedagogia como campo teórico-investigativo e identificando-a com uma licenciatura, teve consequências na discussão sobre o papel das faculdades de educação, desnecessárias neste contexto. Logo, vale o questionamento: tal postura não teria sido o embrião dos Institutos Superiores de Educação?

Saviani (2008) não vê as diretrizes como “uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso.” O autor destaca, também, que as IES terão dificuldades para reorganizar o curso de Pedagogia, seguindo as diretrizes homologadas em 2006.

Sobre a questão da “autonomia” de cada IE em constituir seu foco formativo, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 93) pontuam que:

O texto das diretrizes, apesar de não usar a denominação “bacharelado”, define a parte inicial do curso (eixo um) como “licenciatura” e determina que o outro eixo “será definido conforme os projetos de cada instituição”. Isso na prática significa duas coisas: a. a identidade nacional do pedagogo passa a ser a de professor; b. o eixo dois tem grande chance de ser configurado como “habilitações” (bacharelado) conforme a realidade de cada lugar! E as duas coisas significam retrocesso e inadequação do texto.

No outro lado da arena de disputas, o reducionismo apontado pelos autores acima citados não se confirma nas palavras daqueles envolvidos diretamente nas entidades que pregam o ideário da docência como a base da formação do pedagogo. Sobre isto, Aguiar (apud AGUIAR, 1999, p.11) expõe que

[...] escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do *praticismo* (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que **a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos - aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas.** Lugares onde ela se (re)produz internamente nas suas especificidades, construindo

novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática (grifos nossos).

As entrevistadas também comungam do posicionamento de Aguiar (1999). Para a entrevistada C, as referidas Diretrizes vieram, apesar do trâmite conturbado, para acalantar certa angústia nacional em se tratando de formação docente, pois

Certamente havia urgência na definição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, dada a necessidade de formar em nível superior todos os professores para a educação básica, e a resistência que se demonstrava no país em relação à criação/ampliação de Cursos Normais Superiores (CNS) para a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais. O que emperrou a definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia foi essencialmente a complexa situação que se colocou para o CNE – atender ao que estava indicado na LDB/1996, que estabelecia como local para esta formação os CNS; ou atender ao movimento dos educadores que defendia esta formação no Curso de Pedagogia.

A entrevistada B destaca que as DCNP trouxeram grandes contributos para a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, dentre elas as de:

- Valorizar a Pedagogia como ciência, o que implica reconhecer que o Curso de Pedagogia tem conteúdo epistemológico próprio;
- Apresentar um conceito clarificador do termo docência;
- Atribuir à docência a base da identidade do Pedagogo;
- Reconhecer que pesquisa é princípio formativo no Curso de Pedagogia;
- Conceber gestão educacional como parte integrante do curso de graduação em Pedagogia, pois é um componente curricular significativo para que o pedagogo advindo das DCNP configure-se com uma identidade unitas multiplex: ser professor-gestor-pesquisador.

Da mesma forma, a entrevistada C salienta, na arena de disputas, a relevância da homologação das atuais DCNP uma vez que contribuiriam para fazer do curso de Pedagogia um “laboratório” para a formação docente no Brasil, uma vez que:

- As diretrizes evidenciam sensibilidade à produção teórica da área de formação dos profissionais da educação e ao desenvolvimento das experiências que estavam sendo construídas nas últimas décadas em diferentes instituições de ensino superior;
- O objetivo do curso, o perfil do formando e a organização do curso apontam para o desenvolvimento de uma formação sólida teoricamente, com base científica e em pesquisas;

- *As diretrizes rompem com a forte cultura de formação do professor nas marcas do esquema 3+1 e portanto, com a forte dicotomia entre bacharelado e licenciatura, como se o bacharelado significasse uma formação mais sólida e científica que a licenciatura;*
- *As atuais diretrizes deixam claro a identidade do pedagogo como licenciado, mas com formação na qual há forte relação entre teoria e prática;*
- *As atuais diretrizes significam um grande desafio para a organização curricular, ao permitir determinada flexibilidade na sua organização, espaço para demandas colocadas pela realidade sócio-educacional contemporânea, especificidades locais, regionais, de conteúdo etc;*
- *Propiciam espaço para uma formação que permite o desenvolvimento crítico e social dos pedagogos;*
- *Ao apresentar a docência como base da formação, as atuais diretrizes são coerentes com o princípio da docência como base da identidade dos profissionais da educação, numa compreensão da docência como o ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar e não escolar;*
- *As atuais diretrizes permitem tomar a prática docente como eixo central da profissionalização no campo educacional e mobilizadora da teoria pedagógica.*

Dessa forma, como se pôde comprovar, a homologação das DCNP ocorreu sem trazer unanimidade entre o pensamento das entidades, do CNE e da comunidade epistêmica, principalmente nos pontos nevrálgicos do curso de Pedagogia que o acompanham há anos: Docência é a base da formação do pedagogo? O curso deve formar o generalista ou o especialista? Haveria a necessidade de um outro curso de formação de professores e ficaria a cargo do curso de Pedagogia a formação do gestor?

Além disso, o texto final das DCNP amplia sobremaneira o campo de atuação dos egressos, uma vez que estes podem atuar em “contexto escolar e não-escolar”, “na educação de pessoas com necessidades especiais, educação no campo, educação indígena, educação de remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais”, “atuar como agentes interculturais”, entre outras (BRASIL, 2006). Seria possível, em 3200 horas, abarcar todas as aptidões postas no artigo 5º. das DCNP? Como os projetos pedagógicos das IES abarcaram estas questões e como esta formação vem ocorrendo de fato?

Estas questões serviram de base para a elaboração do próximo capítulo, o qual visa compreender o Contexto da Prática, ou seja, como este documento norteador – DCNP – fruto de embates em uma arena com diferentes atores, foi absorvido pelas IES e suas orientações re-elaboradas e materializadas em projetos pedagógicos.

CAPÍTULO IV O CONTEXTO DA PRÁTICA

De acordo com a metodologia escolhida para a construção desta tese, a do ciclo de políticas, um novo olhar se faz necessário para se compreender como uma determinada política foi posta em prática. Assim, vislumbra-se a necessidade de articulação entre os processos macropolíticos, relacionados principalmente às dinâmicas do Estado e os processos micro, relacionados, no caso desta tese, à materialização das propostas das DCNP nos Projetos Pedagógicos das IES.

Portanto, compreende-se que, mesmo havendo um contexto no qual ocorre a formulação inicial de determinada política, buscando-se, através desta, a legitimação de ideários, ao se olhar para o contexto da prática, pode-se encontrar não somente um espaço no qual são implementadas decisões externas, mas sim uma arena na qual se constrói uma política ressignificada, híbrida, (BALL, 2001, 2009), rompendo com a verticalização das definições.

Tal concepção visa romper com uma visão limítrofe, na qual

[...] as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central [...] deixando às escolas e aos professores o papel de implantá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política (PACHECO, 2003, p. 26).

Logo, compreende-se que nos documentos políticos não se encontram apenas pensamentos que devem ser somente assimilados e aplicados pelos sujeitos no contexto da prática. Ao chegarem à esfera micro, tais documentos estarão à mercê dos jogos políticos locais e das interpretações dos agentes envolvidos, considerando sua trajetória pessoal e profissional, seus interesses e valores. Então,

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais (LOPES, 2004, p. 111).

A fim de materializar este contexto, optou-se por uma análise documental de Projetos Pedagógicos (PP) de cursos de Pedagogia do Estado do Paraná. De

acordo com dados do MEC, o referido estado conta, atualmente, com 128 cursos de Pedagogia, sendo 94 na modalidade presencial e 34 a distância (MEC, 2011). Destes, segundo dados da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, são ofertados 22 cursos de Pedagogia presenciais em instituições públicas e três na modalidade a distância²⁸. Optou-se, diante do leque de cursos ofertados, por um olhar voltado para os cursos de Universidades públicas. Na impossibilidade de ter acesso à todas as IES públicas do Paraná, optou-se por uma busca virtual e foram selecionados aqueles cursos que tivessem em suas páginas eletrônicas o Projeto Pedagógico do Curso disponível para consulta e análise.

Respaldados pelo artigo 12 da LDB 9394/1996, o qual prevê que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996) – o projeto pedagógico, então, além de amparado legalmente, como um direito em busca da autonomia, precisa ser visto como um instrumento de enfrentamento de uma realidade posta, sobre a qual se pretende atuar, agir, refletir e operar, pois, “[...] quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade” (VEIGA, 2000, p.186).

Iniciada a busca nos endereços eletrônicos, percebeu-se que somente três dos cursos presenciais disponibilizava tal material em sua página da internet, aqui denominados de curso A, B e C, sendo que nos demais foram encontrados apenas a estruturação curricular do curso e/ou o ementário das disciplinas.²⁹ Selecionadas as instituições, passou-se à leitura material encontrado, bem como a análise comparativa em relação ao proposto nas DCNP tendo sido eleitas categorias para análise: a duração dos cursos, o perfil e/ou concepção do pedagogo, a docência como base formativa, os núcleos estruturantes de cada curso e o papel dos estágios neste cenário.

²⁸ De acordo com a da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, atualmente existem sete IES estaduais e uma federal que ofertam o curso de Pedagogia neste estado, contudo, por haver mais de um campus de cada IES, o número salta para vinte e dois conforme acima citado.

²⁹ Os três cursos pesquisados têm uma longa caminhada na formação de Pedagogos no Paraná. O curso A foi criado em 1939, no mesmo ano da criação do primeiro curso de Pedagogia no Brasil. O curso B, em 1960 e o C, em 1973.

4.1 SOBRE A DURAÇÃO, PERFIL DO EGRESSO E/OU CONCEPÇÃO DO PEDAGOGO

Conforme regem as DCNP, os cursos de graduação em Pedagogia devem ter, no mínimo, a duração de 3.200 horas, divididas em, no mínimo, 4 anos sendo que, destas, 300 devem ser direcionadas a prática de estágio (BRASIL, 2006). Todos os cursos analisados atendem ao posto na legislação neste aspecto.

O curso A ampliou a formação de 4 para 5 anos, ocorrendo em 3200 horas, sendo que destas 420h são dedicadas ao estágio e 300h à formação complementar optativa, com uma gama de 66 disciplinas ofertadas para este fim. Segundo o Projeto Pedagógico disponível na internet, tal reformulação aconteceu em 2007, após 5 anos de reuniões entre diferentes departamentos da IES, com a participação ativa da comunidade acadêmica, seja por meio de pesquisa dirigida, seja por meio de assembleias, a fim de fazer valer a ideia de que o Projeto é, nas palavras de Veiga (1998, p. 11-35),

[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

O documento disponibilizado por esta IES na internet apresenta todo o processo de construção do Projeto Pedagógico, uma avaliação do currículo até aquele momento adotado, bem como os conceitos epistemológicos que nortearam toda a elaboração da nova proposta e justificam as escolhas feitas para uma nova roupagem do curso de Pedagogia.

O curso aqui denominado B disponibiliza o Projeto pedagógico do curso, datado de 2009, para implantação em 2010, em sua página eletrônica. Contudo, tal documento traz informações de forma sintetizada, sem maiores detalhamentos acerca do processo de construção deste, nem do Marco Referencial. O referido curso em 2005 ainda ofertava duas Habilitações específicas: 1) Orientação Educacional e Supervisão Escolar e 2) Magistério para Educação Infantil com carga horária de 3908h de formação (2.992h para disciplinas obrigatórias, 816h para as

optativas e 100h para atividades complementares) em 4 anos de duração. Após tal resolução, extinguiram-se as habilitações e passou-se a formar o pedagogo em 3244h, divididas em 4 anos e meio o tempo para integralização do curso. Destas horas, 344h são destinadas aos estágios e há a previsão de 100h para disciplinas especiais ou eletivas, denominadas como Atividades Complementares.

No curso C, a duração, segundo o Projeto Pedagógico de 2005, para implantação em 2006, a carga horária do curso era de 2764h/a, além de 112h/a de atividades complementares, em 4 anos de duração. Atualmente, é de 3840h³⁰, divididas em 4 anos de duração, tendo dedicadas aos estágios 374h e 200h para atividades complementares, através de disciplinas especiais. Nesta composição acima nota-se uma incoerência na oferta do curso C, uma vez que houve uma ampliação da carga horária, contudo não se modificou o tempo de integralização do curso.

Outro aspecto que foi buscado nos textos do PP das IES refere-se à concepção que se tem da formação do pedagogo e o perfil dos egressos. Nas DCNP, em seu artigo 3º. pontua-se que:

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

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Buscando atender ao posto neste artigo, no PP do curso da IES A esta concepção se externaliza na justificativa posta no projeto a fim de demonstrar o porquê da opção curricular que seria adotada a partir daquele momento. Para a referida IES:

³⁰ Este curso seguindo a flexibilização curricular sugerida pela Portaria 2253 do MEC, incluiu 20% da carga total do curso em caráter semipresencial. Nesta modalidade, são ofertadas as seguintes disciplinas: Educação e informática, Educação e novas tecnologias, Educação, mídia e arte, Introdução à educação e à comunicação, Políticas, gestão e diversidade e Psicologia da educação: temáticas da vida contemporânea.

[...] impõe-se ao pedagogo o enfrentamento do complexo contexto atual que implica na compreensão das questões sócio culturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação [...] (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES A).

No mesmo projeto, a questão do binômio ensino/aprendizagem se coloca como questão fundamental na formação do pedagogo, seja para atuação em sala de aula em diferentes níveis de ensino, seja na organização do trabalho pedagógico da educação básica. Contudo, destaca-se uma crítica posta pela IES à concepção prática da formação do pedagogo nas DCNP, salientando que

Centrar o currículo do curso no desenvolvimento de competências, entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, como preconizam as DCNs, desvaloriza a formação científica [...] Retomando a questão fundante da formação do pedagogo, referente à natureza do trabalho pedagógico, pode-se afirmar que o ensino e a formação não podem prescindir do trabalho intelectual, próprio da função pedagógica. Ao se voltarem para essa questão, as disciplinas do curso de Pedagogia têm na pesquisa todos os elementos para a reflexão intelectual, que prescinde da prática (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES A).

Além disso, no PP, enfatiza-se a formação de um pedagogo capaz de atuar em ambientes não-escolares, a fim de que possa contribuir para a ampliação da justiça social através de sua atuação.

Sobre esta mesma questão, a IES aqui denominada C destaca que compreende o pedagogo como “[...] um profissional que conheça e seja capaz de analisar a realidade em que se insere e que faça as necessárias vinculações entre as questões educativas e as questões sociais mais amplas buscando a efetividade das ações pedagógicas” (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES C).

Tal posicionamento também é utilizado a fim de justificar a escolha das práticas pedagógicas que compõem o PP daquela IES. Neste momento, ressalta-se que não se faz somente referência ao currículo formal, a IES destaca que este norte formativo é que respaldará as escolhas de atividades e posturas adotadas a fim de que se propiciem aos acadêmicos situações em que estes possam “[...] incorporar, desenvolver e se apropriar de conteúdos formativos que induzam à concepção de um profissional com uma tríplice relação do seu trabalho (domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética)” (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES C).

Como perfil acadêmico desejado, a IES B traz como ideal um “[...] profissional que seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos

sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas priorizando a formação integral” (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES B).

Em sua justificativa, também se pontuou o reconhecimento da existência de um conhecimento pedagógico – objeto dos cursos de formação de professores - próprio dos profissionais da educação, o qual visa à explicitação das intencionalidades de um projeto educativo historicamente situado, seus protagonistas e meios mobilizados para a efetivação de tal projeto. Ressalta também a não materialidade do trabalho docente, uma vez que processo e produto se confundem, resultando em processos sociais e culturais constantemente construídos e desconstruídos por seus agentes.

Percebeu-se, com exceção do PP da IES A, a definição do perfil dos egressos e a concepção formativa exposta de forma superficial, expressa por meio de abstrações, como posto pela IES B, com a formação integral (sem especificar a como compreende tal vocábulo). De que forma a tríplice - domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética – se materializaria nas práticas da IES C? Principalmente nesta última, o documento não parece ter sido fruto de uma construção coletiva, tampouco ter sido pensado como norte da IES em relação ao curso em questão.

4.2 A DOCÊNCIA COMO BASE DA FORMAÇÃO E OS NÚCLEOS FORMATIVOS

Todas as IES consultadas destacam que entendem a docência como base da formação do pedagogo. Porém, IES A e C afirmam que tal postura requer a percepção de que há uma indissociabilidade entre a docência, organização e gestão do trabalho pedagógico e a pesquisa, pontuando que esta relação não pode ser hierárquica e que todos estes campos devem ser aprofundados na formação do pedagogo a fim de que ele tenha possibilidade de uma atuação sólida em seu fazer pedagógico.

Segundo o artigo 6º. das DCNP, os cursos de Pedagogia, a partir daquele momento, deveriam ser estruturados abarcando três núcleos formativos:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - **um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - **um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - **um núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Sobre esta questão, as IES adotaram denominações diferenciadas e divisões também de carga horária para cada segmento. A IES B traz 6 eixos de formação: 1) Educação e sociedade (composto por 11 disciplinas: História da Educação: Surgimento da escola moderna, História da Educação Brasileira: séculos XVIII e XIX, História da Educação Brasileira: século XX, Tópicos Especiais em História da Educação, Filosofia e Educação: aspectos antropológicos, Filosofia e Educação: aspectos epistemológicos, Filosofia e Educação no Brasil, Filosofia e Educação: aspectos axiológicos, Sociologia da Educação, Políticas Educacionais e Educação e Diversidade), 2) Conhecimento, currículo e gestão (eixo formado por 10 disciplinas: Psicologia do desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Educação especial, LIBRAS, Saberes e fazeres do professor diante das dificuldades de aprendizagem, Trabalho pedagógico na gestão escolar, Coordenação do trabalho Pedagógico escolar e não-escolar, Gestão Escolar e Currículo, Coordenação do Trabalho Pedagógico em espaços de educação não formal e Educação e trabalho), 3) Conhecimento sobre a docência (abarcando 16 disciplinas: Didática: Trabalho Pedagógico Docente, Didática: Organização do Trabalho Pedagógico, Educação e Tecnologia, Didática: Avaliação e Ensino, Tópicos especiais em Didática, Educação

Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico na Ed. Infantil, Práticas Educativas com crianças de 0 a 3 anos, Saberes e Fazeres da Educação Infantil, Alfabetização, bem como cinco diferentes Didáticas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental - das Ciências da Natureza, da Matemática, da Língua Portuguesa, da Geografia e da História - e Educação de Jovens e Adultos), 4) Conhecimento sobre pesquisa em educação (5 disciplinas - Metodologia do trabalho científico em educação, Pesquisa educacional e TCC 1, 2 e 3), 5) Estágios (em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 100h cada e em Gestão da Educação Escolar e Gestão da Educação não-formal - 72h cada) e 6) Atividade Acadêmica Complementar. A adesão ao ideário de a docência ser a base da formação do pedagogo se materializa nesta divisão uma vez que ao eixo Conhecimento sobre a docência são destinados 29.59% do total de horas do curso – o maior tempo. Seguido do eixo 2, acerca do currículo e gestão, com 22.19% e pelo eixo Educação e sociedade com 20.3%.

Contudo, um olhar atento para as disciplinas de cada eixo, as quais totalizam 42 disciplinas em 4 anos e meio de curso, percebe-se que a carga horária destas é, com apenas quatro exceções (Psicologia do desenvolvimento e Coordenação do trabalho Pedagógico escolar e não-escolar, ambas do eixo 2 e TCC I e II, ambas do eixo 4, respectivamente com 120h e 160h cada) de 60h, sendo, que algumas têm a carga dividida em 30h de trabalho teórico e 30h de práticas. Isso leva a pensar esta composição que urge atender a um 'leque' formativo alargado corre o risco de o fazer de forma superficial. Isso faz pensar também nas palavras de Soares e Bettega (2008, p. 18)

Ao enfatizar a docência para crianças de 0 a 10 anos como eixo central do curso de pedagogia, deixa-se de lado a formação de professores intelectuais que atuarão com consciência e criticidade na educação básica, na elaboração de políticas públicas; deixa-se de lado também a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógicos nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores. O campo da pedagogia é amplo e reduzi-lo, como fez a Resolução CNE/CP nº 01/2006, é no mínimo um equívoco.

Outra incoerência pode ser apontada nesta composição, uma vez que o referido PP vem acompanhado, no site da IES, de uma regulamentação aprovada pelo Conselho de Pesquisa e Extensão em junho de 2009, na qual se aponta, em seu artigo 2º, a pesquisa como princípio educativo. Contudo, o eixo de pesquisa na

formação docente desta IES ocupa apenas 14.18% da carga horária total, praticamente empatada com o eixo de Estágio, ao qual se destinam 344h, ou seja, 10.60% do total de horas do curso.

Essa organização faz refletir acerca do pontuado por Franco (2008, p. 124) quando esta destaca que um dos desafios postos na atualidade acerca da formação do pedagogo encontra-se na herança da concepção da racionalidade técnica, na qual se visualiza a instrumentalização da Pedagogia, a fim de organizar e direcionar procedimentos de sala de aula. Para a autora, tal concepção contribui para a perda da dimensão fundamentadora da Pedagogia, ou, seja, a de contribuir para uma visão crítica da prática educativa e priorizou a formação, como em uma linha de montagem, de produtores de aulas, refletindo nos currículos das IES e suas prioridades.

A IES C articula seu currículo em eixos integradores, visando, segundo o documento, à interdisciplinaridade entre os conteúdos. São apontados 4 grandes eixos: 1) Bases de Conhecimento do Pedagogo, 2) Dimensões do Trabalho do Pedagogo: Docência e Gestão, 3) Dimensão Escolar da Educação: O campo da prática pedagógica, 4) Dimensão Escolar da Educação: o aluno do ensino fundamental. Também nesta composição fica clarificada a postura de formar o professor no pedagogo. Há, também, a previsão de Oficinas pedagógicas, a fim de integrar professores e alunos, bem como propiciar o contato com pesquisas. Apesar de não haver, no corpo do referido PP uma divisão das disciplinas por eixos, algumas percepções foram possíveis através da leitura deste: são ofertadas 71³¹ disciplinas (QUADRO 3) no decorrer dos 4 anos de formação, sendo 65 presenciais e 6 a distância como já citado. Apesar de o curso ser anual, para conseguir ter uma composição curricular tão alargada, as disciplinas são ofertadas semestralmente, com carga horária que varia de 34h (38 disciplinas) a 68h (32 disciplinas), tendo uma única disciplina anual, ofertada no último ano do curso, com 138h, destinada à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Destas 71 ofertadas, 7 se dedicam a pensar a gestão escolar, 10% do curso, sendo 6 presenciais e 5 têm carga horária de 34h. Qual a profundidade formativa de uma disciplina denominada “Políticas Públicas e Gestão da Educação Brasileira”,

³¹ Pela quantidade de disciplinas ofertadas por esta IES, optou-se pela elaboração de um quadro sintético a fim de facilitar a visualização destas.

ofertada em um único semestre, com 34h de trabalho? O mesmo questionamento fica para as disciplinas “Projeto Político-Pedagógico da Escola” e com a mesma carga horária, ofertada somente no último ano do curso.

Quadro 3 - Composição Curricular da IES C

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS
Currículo como Espaço de Construção de Identidades*	Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil I **
Filosofia da Educação na Antiguidade*	Filosofia da Educação na Modernidade **
História da Educação e da Pedagogia*	Formação e Ação Docente.: Prática de Ensino em Educação Infantil I **
Linguagens Identidades e Formação de Professores*	Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil **
Metodologia da Pesquisa em Educação*	História da Educação do Brasil: Colônia **
Políticas Públicas. e Gestão Educação.: Identidade do Pedagogo nos Processos Escolares e Não Escolares*	Iniciação à Ciência e à Pesquisa**
Psicologia da Educação: Aspectos Neuropsicológicos e Afetivos*	Planejamento, Gestão Educacional e Atuação do Pedagogo como Gestor na Educação Básica**
Filosofia da Educação Medieval*	Introdução à Educação e à Comunicação**
Formação Docente: Prática de Ensino de Arte na Escola*	Psicologia da Educação.: Temáticas da Vida Contemporânea **
Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais *	Políticas, Gestão e Diversidade**
Literatura Infantil na Escola*	Práticas de Gestão: Organização dos Trabalhos Pedagógicos**
Psicologia. da Educação: Abordagens Humanista e Epistemologia Genética*	Estágio Curricular Supervisionado de Gestão I**
Filosofia da Educação Contemporânea **	Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social**
Formação e Ação Docente.: Prática de Ensino em Educação Infantil II**	Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil II**
História da Educação do Brasil: Império **	Filosofia da Educação Contemporânea **
Formação e Ação Docente.: Prática de Ensino em Educação Infantil II**	Alfabetização, Letramento e Escolarização***
Formação e Ação Docente.: Prática de Ensino das Séries. Iniciais. do Ensino Fundamental I ***	Educação, Mídia e Arte***
História da Educação do Brasil República***	Organização da Gestão Escolar***
História da Educação Pública ***	Políticas Públicas e Gestão da Educação Brasileira***
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Problemas de Aprendizagem***	Psicologia da Educação: Abordagem Walloniana***

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS
Estágio Curricular Supervisionado. de Ensino Fundamental II ***	Educação e Trabalho***
Formação e Ação Docente: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental II ***	Metodologia de Planejamento de Projetos de Pesquisa em Educação***
Metodologia do Ensino de Ciências: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental I ***	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental***
Metodologia do Ensino de Matemática - 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental***	Trabalho de Conclusão de Curso****
História do Pensamento Educacional ****	Metodologia do Ensino de Ciências - 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental II ****
Metodologia para o Ensino de Geografia ****	Metodologia do Ensino de Matemática - 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental II ****
Necessidades Educacionais Especiais ****	Metodologia e Prática do Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ****
Projeto Político-Pedagógico da Escola ****	Planejamento da Prática Docente ****
Sociologia da Educação e Transformação Social****	Políticas Públicas e Gestão Educação.: Docência e Diversidade Cultural ****
Estágio Curricular Supervisionado de Gestão II ****	Práticas de Gestão: Planejamento e Avaliação Escolar ****
Concepções, Paradigmas e Limites das Teorias Curriculares ****	Sociologia da Educação: Pensamento Clássico ****
Formação e Ação Docente: Prática de Ensino de História****	Educação e Informática ****
Formação e Ação Docente.: Prática de Ensino Médio – Modalidade Normal ****	Educação e Novas Tecnologias ****
	Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Médio - Modalidade Normal ****

FONTE: Elaborado pela autora

*Disciplinas do Primeiro ano do curso; ** Disciplinas do segundo ano, *** Disciplinas do terceiro ano e **** Disciplinas do quarto ano do curso.

Um olhar para o ementário e a composição curricular desta IES traz uma visão da fragmentação da formação, com um número excessivo de disciplinas e que aparentam não estabelecerem uma articulação clara. Apesar de no projeto pedagógico constar uma carga horária total de 3840 horas, esta não se confirma na distribuição feita por séries/disciplinas/carga horária individual, no mesmo documento. Mesmo somando com as disciplina a distância, produção do TCC, estágios e obrigatórias, a carga horária chega a 3572h, sendo 2788h de caráter obrigatório. Destas, 42, 5% correspondem a disciplinas voltadas às metodologias,

didática e currículo. 31,5% referem-se aos fundamentos da educação, 13,5%, à área de gestão educacional, 7,5% a disciplinas voltadas à inclusão, mídia e educação e trabalho, restando à prática de pesquisa 5% da carga horária total do referido curso de Pedagogia. Essa constatação vem reforçar o posto por Libâneo (2006, p. 861) acerca da precariedade da formação do pedagogo ofertada a partir deste inchaço curricular:

[...] Há dois problemas conexos que podem estar comprometendo a qualidade da formação de muitos cursos: a) sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; b) ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental.

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. Para se atingir qualidade da formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares articulados entre si, porém distintos.

Embora as DCNP tenham concedido autonomia às IES para que adequassem seus cursos de acordo com os interesses locais e esteja posto que a docência é a base formativa do curso de Pedagogia, inquieta observar tal opção formativa, a qual, visivelmente, nega aos acadêmicos um olhar mais aprofundado acerca da organização da escola, da gestão e não vê na pesquisa um viés formativo. Os egressos desta instituição terão, de acordo com as DCNP, a possibilidade de atuar na gestão dos espaços escolares. O diploma de Pedagogia lhes dará esta licença, mas que tipo de gestor se terá? Como articular, com uma formação tão fragmentada, conhecimentos e realidade das escolas se lhes foi negado um trabalho efetivo de pensar de forma aprofundada a gestão escolar? Como atuarão na formação continuada de seus professores, na articulação com a comunidade?

Por fim, baseando-se em Scheibe (2001)³², a IES A traz sua composição curricular dividida em duas partes: a de conteúdos básicos e de aprofundamento. Na primeira categorização, estes são divididos em três contextos: **contexto histórico e sócio-cultural** (fundamentos básicos de outras áreas, como sociologia e filosofia, urgentes para a compreensão da educação e da complexidade da sociedade -

³² SCHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A editores, 2001.

correspondendo a 28% da carga horária obrigatória – compõem tal contexto as seguintes disciplinas: Políticas Educacionais, Filosofia da Educação, História da Educação, Biologia da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação); **o contexto da educação básica**, o qual se subdivide: para a compreensão curricular são dedicados 11% do curso, abarcando as seguintes disciplinas: Currículo: Teoria e Prática, Didática, Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Estudos da Infância), para o entendimento da organização e gestão deste nível de ensino dedicam-se 12% do curso, ofertando as disciplinas: Organização e Gestão da Educação Básica I, Organização e Gestão da Educação Básica II, Avaliação Educacional, Currículo: teoria e prática, Organização do Trabalho Pedagógico), além de conhecimentos das metodologias, linguagens de sinais, tecnologias de ensino (aos quais são dedicados 18,5% do curso por meio das disciplinas: Metodologia de Ensino da Educação Infantil, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Ciências, Alfabetização, Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras, Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias) e estudo das relações entre educação, trabalho e educação não escolar (correspondendo a 5,5% da carga total obrigatória e composto pelas disciplinas Função Social da Pedagogia, Educação e Trabalho e O Trabalho Pedagógico não-escolar). Por fim, o **contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares**, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa (abarcando 23,5% das horas totais obrigatórias do curso, composto pelas disciplinas de Estágio em diferentes níveis: em Docência na Educação Infantil, em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Organização Escolar. Além destas, tal contexto contempla as disciplinas de Pesquisa Educacional e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)).

Nesta composição, os alunos têm 37 disciplinas regulares divididas em 5 anos do curso, sendo que no primeiro, terceiro, quarto e quinto anos há uma carga horária em separado para as disciplinas optativas (60h, 30h, 120h e 120h respectivamente). Observou-se uma tentativa de, em sua organização curricular, abranger de forma prioritária, também, os conhecimentos relativos à atuação docente, uma vez que às metodologias e ao conhecimento curricular/didática são destinados 29,5% do curso.

Pôde-se perceber uma divisão mais equânime em relação à carga horária dedicada à cada disciplina, que varia de 30h a 90h. Contraditoriamente, a proposta traz uma carga horária pequena para as Metodologias de Ensino Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História, Geografia, Ciências e Educação Física em relação às outras IES³³. Enquanto nas IES B estas disciplinas têm carga horária de 60h e oscila entre 34h e 68h na IES C, na IES A estas são ofertadas de forma semestral, tendo carga horária de 30h de atividades práticas, como leitura de textos, atividades em grupo, aulas de campo, monitorias, elaboração de seminários, produção de material didático, dentre outros, adicionadas de mais 15h de aprofundamentos teóricos.

Além desse aspecto, um olhar para o ementário destas disciplinas ofertadas pela IES A demonstra uma fragilidade já apontada por Gatti e Barreto (2009, p. 128): os professores saem da graduação em Pedagogia despreparados para ensinar conteúdos tradicionais da escola.

Nas ementas percebe-se que as referidas metodologias preocupam-se com os fundamentos teóricos metodológicos que envolvem determinada área do conhecimento, sem, contudo, trazer para a sala de aula os conteúdos que deverão ser trabalhados em cada nível de ensino. Logo, os acadêmicos precisam contar com o seu repertório de formação de ensino fundamental e médio para atender a esta demanda de atuação.

Na IES B, as Didáticas de cada área do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências da Natureza e Geografia, se dividem em diferentes abordagens. Enquanto nas duas primeiras há a menção, nas ementas, do trabalho que suplanta a questão da fundamentação com os pressupostos teórico-metodológicos, trazendo discussões sobre produção de textos no ensino fundamental, análise linguística, os Parâmetros Curriculares de Matemática e o currículo básico do Estado do Paraná, ensino de números, medidas, geometrias, dentre outros, nas três últimas há, além dos pressupostos, uma indicação do estudo de como estas se constituíram disciplinas escolares e conceitos mais abstratos como memória e cultura em história e natureza e sociedade nas ciências.

³³ A IES B não tem em seu quadro curricular a denominação Metodologias, mas, ao ler os ementários das disciplinas ofertadas, percebeu-se que as denominadas Didáticas correspondem às Metodologias postas pelas outras IES.

Diferentemente das outras, a IES C aponta, nos ementários, para além dos pressupostos que em cada uma das Metodologias haverá a análise do conteúdo curricular específico das séries iniciais do ensino fundamental, bem como selecionar, organizar, elaborar materiais concretos para intervenção e planejamentos de aulas para este nível de ensino. Contudo, apesar de esta ampliação na abordagem das disciplinas, esta IES esbarra na questão carga horária destinada a cada uma delas, sendo 7 disciplinas denominadas “metodologias” ao todo, semestrais, tendo 3 com 34h. de trabalho e 4 com 68h ao longo do curso.

Outro ponto que se destaca na composição curricular da referida IES refere-se à questão da gestão em específico. As disciplinas voltadas à Organização e Gestão da Educação estão postas no primeiro ano do curso, distribuídas em 120h, e somente voltam a ser trabalhadas no 5º. ano, por ocasião do Estágio na Organização escolar – ao qual são dedicadas 240h – e na disciplina de Organização do Trabalho pedagógico, com 90h.

Ao se analisarem as três propostas pedagógicas, notou-se, também, que algumas definições do artigo 5º. das DCNP, já citado no capítulo anterior, estão abarcadas como atividades complementares no Projetos Pedagógicos analisados e/ou em disciplinas optativas, bem como problemáticas que estão dentro e fora dos muros escolares.

Conforme já exposto em capítulo anterior, as DCNP não promoveram consenso na comunidade interessada (IES, entidades representativas, comunidade epistêmica) e uma das críticas se pauta na ampliação das exigências aos egressos – leia-se artigo 5º, principalmente – uma vez que traz, além da formação do pedagogo para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, participar da gestão, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, para trabalhar com a educação indígena, em escolas remanescentes de quilombos, com alunos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, além de respeito e consciência ambiental-ecológica e em relação às diferenças de gêneros, escolhas sexuais, religiões, classes sociais, dentre outros (BRASIL, 2006).

Gatti e Barreto (2009, p. 130) também em uma pesquisa acerca dos professores no Brasil analisaram 1498 ementas de curso de Pedagogia e reconheceram neste grupo algumas disciplinas que buscam responder a demandas contemporâneas, abarcando, por vezes, temas transversais como Ética, Educação

Ambiental, novas tecnologias. Contudo, as autoras destacam que perceberam uma certa dispersão destas no corpo dos cursos analisados, não caracterizando um objetivo bem definido na estrutura curricular.

Assim, compactua-se com o pensamento de Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 191) ao afirmarem que

[...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria*, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação.

No material aqui pesquisado, vislumbrou-se uma tentativa de duas das IES de abarcar o posto neste artigo em seu currículo seja através de disciplinas optativas (IES A), seja através de eventos de extensão (IES C).

Segundo um dos projetos tal opção, por trabalhar determinadas temáticas como formação complementar

[...] não significava para a comissão dar menos importância a tais assuntos; ao contrário, considerando a amplitude e complexidade que constitui a formação de professores para atuar na educação básica, o trabalho desses conteúdos é uma tentativa de garantir o tratamento teórico-metodológico dos mesmos, tendo em vista que essas atividades seriam previamente planejadas e elaboradas junto aos docentes e discentes do curso de Pedagogia (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES C).

Para fins de compreensão e esquematização, as disciplinas/temáticas ofertadas foram agrupadas por categorias e elencadas (Quadro 3). 1) Disciplinas relativas ao enfrentamento de problemáticas do cotidiano intra e extraescolar, 2) Disciplinas relativas à formação profissional em áreas específicas, 3) Disciplinas relativas à área do currículo, políticas públicas e sistemas de ensino e 4) Outras abrangências.

Quadro 4 – Disciplinas ofertadas como atividades complementares ou optativas pelas IES A e C

CATEGORIAS	DISCIPLINA	DISCIPLINA
Disciplinas relativas ao enfrentamento de problemáticas do cotidiano intra e extraescolar	Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês	Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas
	A dimensão ambiental na educação escolar	Problemas de Aprendizagem escolar I
	Direitos da Criança e do	Educação, Gênero e

CATEGORIAS	DISCIPLINA	DISCIPLINA
	Adolescente	Sexualidade
	Disciplina e Indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano	O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar
	Distúrbios da Aprendizagem	Educação e Relações Raciais
	Distúrbios de Leitura e Escrita	Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador
	Educação, Gênero e Sexualidade	Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais
	O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar	Meio ambiente e educação
	O preconceito e as Práticas Escolares	Educação, Ciência e Tecnologia
Disciplinas relativas à atuação profissional em áreas específicas	Inclusão de Indivíduos Portadores de Necessidades Especiais	Organização da Educação Superior Reestruturação Produtiva e Educação Profissional
	Educação do Campo	Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos
	Educação Popular	Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional
	Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial	Pedagogia em Ambientes Clínicos
	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	Organização e Gestão em Educação Especial
	Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos	Alfabetização de Jovens e Adultos
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I	
Disciplinas relativas à área do currículo, políticas públicas e sistemas de ensino	Currículo	Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico
	Gestão Escolar	Financiamento da Educação
	Avaliação da Escola e Avaliação na Escola	Introdução ao Estudo do Currículo
	Cartografia escolar	Arte na escola
	Metodologia do Ensino de Literatura Infantil	A História fora da sala de aula
	Infância e Educação Infantil	
Fundamentos da Educação e outras abordagens	Cognição e Interação Social na Escola	A Construção social da infância

CATEGORIAS	DISCIPLINA	DISCIPLINA
	Educação Comparada	Educação e Movimentos Sociais
	Educação e Saúde Infantil	Trabalho, Educação e Escola
	Educação Especial na Área Não-Escolar	Fundamentos da pesquisa científica
	Estudos independentes I a V (conteúdo não especificado)	História da Educação e Saúde
	Oficina de construção de instrumentos musicais	Psicanálise e Educação
	Seminário de ensino e pesquisa	Seminário Interdisciplinar
	Universidade e Sociedade	Temas Específicos em Fundamentos da Educação
	Teorias pedagógicas	Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea
	Socialização de Pesquisas	Sociologia da Educação em Saúde
	Psicologia, Criatividade e Educação	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia de três Instituições Públicas de Educação Superior

4.3 O ESTÁGIO CURRICULAR

Outro componente do currículo que merece atenção para se compreender como as IES materializaram as DCNP em Projetos Pedagógicos é o estágio curricular. Pode-se afirmar que o estágio é o movimento que traz para o curso a possibilidade de articulação entre as teorias postas, debatidas e refletidas e a realidade com toda sua historicidade, conflitos e desafios, uma vez que é fundamental propiciar aos acadêmicos momentos para que exercitem a profissão escolhida, seja em diferentes níveis de ensino, seja na gestão dos espaços escolares.

Portanto,

A forma como o estágio é concebido e desenvolvido traduz as características do projeto pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico ao qual está vinculado. Traduz ainda a marca dos professores que o orientam, dos conceitos e das práticas por eles adotados (PIMENTA; LIMA, 2004, p.113).

De acordo com o artigo 8º. das DCNP, priorizada a formação para a docência, o estágio também é previsto dessa forma:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

No PP da IES A o estágio, o qual ocorre a partir do segundo ano do curso, é denominado como mediador entre a formação intelectual e o trabalho pedagógico, ou seja, entre a teoria e a prática, mas não apenas dessa forma, uma vez que esta prática, após ser repensada “(reflexão intelectual)” pode vir a tornar-se teoria. Buscando articular este exercício prático-reflexivo com a prática de pesquisa enquanto instrumento formativo do pedagogo, prevê-se que os alunos, dentro dos momentos de estágios, elegerão um objeto de pesquisa sobre o qual queiram debreçar-se e este será o foco de sua produção monográfica ao término do curso.

Esse esforço de produção e posicionamento sobre uma problemática educacional exige opções conceituais e elaboração de texto técnico e científico, como fruto do trabalho *mediador* empreendido nas disciplinas e atividades do curso, em que o aluno exercita seu papel intelectual, de compreensão crítica e mediadora do trabalho pedagógico e próprio do profissional pedagogo, podendo posteriormente divulgar essas produções de várias formas: seminário, textos, pôster entre outras (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES A).

Para tanto, são dedicadas 120h para Estágio em Docência na Educação Infantil, mesma carga horária destinada ao Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, neste último caso, conforme o ementário da disciplina, pode ser feita atuação e/ou na Educação de Jovens e Adultos. No quinto e último ano do curso são dedicadas 240h para o Estágio Supervisionado na Organização Escolar.

Apesar de haver uma priorização da docência no que diz respeito à carga horária nesta IES, como já apontado no tópico anterior, correspondendo a quase

30% do total das 2800h obrigatórias do curso, o tempo destinado aos estágios dá uma oportunidade de vivência aos alunos de forma equitativa tanto na docência como na gestão escolar. Nos dois momentos de estágio de docência propostos pela IES vislumbra-se uma análise de forma crítica das práticas pedagógicas escolares, culminando em projetos de intervenção tendo como norte a pesquisa, a ação e a reflexão. Já no estágio de organização escolar propõe-se que o estagiário efetivamente participe na organização do trabalho pedagógico escolar, tendo como norte o Projeto Político Pedagógico da escola *locus* da investigação, para a qual deverão ser construídas categorias de análise que culminarão na construção de um relatório analítico com reflexões teóricas e práticas de todo o processo, bem como na construção de um Plano de Ação do Pedagogo (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES A).

Tal postura adotada pela IES A vem reforçar o que afirma Pimenta (2004, p. 39-43), uma vez que esta, abordando a formação dos professores para a Educação Básica e o papel dos estágios, traz uma constatação que aponta para uma distância entre a formação inicial de professores e a realidade encontrada nas escolas. A autora destaca que se tem a sensação de haver um hiato entre a teoria posta nas Universidades e as práticas encontradas no ambiente profissional. Por isso, então, é mister uma formação docente que não se construa somente por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas que propicie aos acadêmicos um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e que, desta forma, possam (re)construir de forma processual sua identidade profissional.

Na IES C, o estágio acontece a partir do 2º. do curso, iniciando com o Estágio na Educação Infantil, com 68h divididas em dois semestres e Estágio em Gestão, que ocorre em dois momentos do curso. No 2º. ano, com carga horária de 34h e no 4º. ano, sendo dedicadas mais 68h para este fim. No terceiro ano, o acadêmico realiza 136h de Estágio no Ensino fundamental. E no último ano, 68h são destinadas ao Estágio no Ensino Médio, no curso Normal.

Tal divisão se justifica ao perceber, na composição curricular, o preterimento da docência em relação a outras áreas como já apontado no item relativo à composição curricular. No ementário da referida IES traz-se que os estágios de gestão ocorrerão em escolas públicas a fim de que os alunos compreendam sua dinâmica e as atividades que são inerentes à função de pedagogo, quanto aos outros estágios nada se menciona no ementário. Apenas no corpo do texto se apresenta o

estágio como um exercício de pesquisa ao afirmar que tal prática exige que o aluno elabore projetos que lhe permitam problematizar as situações observadas. Como já pontuado anteriormente, a atenção dada à pesquisa no corpo do curso nesta IES é mínima, 5% do total de horas. Aqui fica uma inquietação: de que forma o aluno será conduzido a se perceber pesquisador e articular a pouca teoria acerca da pesquisa com o campo da prática a fim de perceber esta como objeto de investigação?

A IES B, cujo curso tem duração de 4 anos e meio, condensa os estágios a partir do 3º. ano do curso. São 100h para Estágio na Educação Infantil, 100h para Estágio nas Séries Iniciais e com 72h cada, Estágio em Gestão da educação escolar e Gestão da Educação não-formal. Segundo o PP da IES, os acadêmicos também têm a oportunidade de realizar estágios não-obrigatórios no decorrer do curso, além das horas acima elencadas. Com isso, busca-se cumprir o objetivo geral da IES que é o de oportunizar a vivência e a atuação profissional em situações educativas e de ensino e aprendizagem, que se apresentam nos diferentes campos de atuação propostos pelo curso, articulando os conhecimentos adquiridos durante o curso com a realidade profissional, bem como se utilizando de referencial teórico específico para analisar situações e planejar formas de intervenção (PROJETO PEDAGÓGICO DA IES B).

A adoção desta divisão compactua com a postura da IES de priorizar o foco formativo para a docência como já demonstrado, contudo chama a atenção de haver um momento para estágio na Gestão da educação não-formal, uma vez que esta é abordada em duas disciplinas apenas durante o curso, com carga horária total de 180h, ou seja, cerca 5,5% do curso é voltado para a teorização deste campo de atuação do pedagogo não tão familiarizado ainda. Parece-nos pouco tal destinação de aprofundamento conceitual a fim de se justificar a existência do estágio nesta área de atuação.

4.4 PERCEPÇÕES A PARTIR DO QUADRO ACIMA DESENHADO

O contexto da prática trouxe para esta pesquisa o olhar para a forma como as IES se apropriaram da atual política de formação de Pedagogos e como estas a materializaram em seus PPP.

O contexto da prática, nas palavras de Ball (2009, p. 305)

[...] é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Esta percepção fica clarificada ao se observarem os três projetos pedagógicos aqui analisados. Como já visto nos capítulos anteriores, a história do curso de Pedagogia no Brasil acabou se tornando sinonímia de conflito de ideias, de imprecisões conceituais, de disparidade entre posicionamentos do Estado, das entidades de classe e da comunidade epistêmica. Foram quase 20 anos aguardando a construção e publicação do documento norteador para as IES, mesmo sem haver consenso de posicionamentos. Logo, seria ingênuo crer que a adoção das IES às DCNP fosse imediata, neutra e consensual.

A herança do curso de Pedagogia dividido em habilitações data da década de 1970. Muitos cursos ainda mantinham esta composição no momento da publicação das DCNP, a qual entrou em regime de extinção pelo artigo 10. “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006), exigindo-se das IES, de seu corpo docente, de sua comunidade acadêmica uma “aceitação” deste ditame da legislação e uma rápida adaptação neste quesito.

Percebeu-se nos três projetos uma tentativa de agrupar todas as indicações das DCNP de alguma forma, nem que para isso se comprometesse a sólida formação dos acadêmicos, através da evidente fragmentação dos conteúdos. A docência foi tomada no caráter prático instrumentador, deixando em segundo plano a gestão e pouco se falando da pesquisa (principalmente nas IES B e C). Talvez isso seja resultado da constatação já apontada por Saviani (2008, p. 67) ao afirmar que “[...] não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso”.

Dialogando com os contextos anteriores, pôde-se perceber que estes tiveram uma interferência na política materializada nos Projetos analisados, perpetuando

inquietações ou atendendo às condicionalidades dos organismos internacionais, no que diz respeito à priorização da escola básica e da formação de mão de obra para este segmento de ensino.

Como já apontado no capítulo II desta tese, a educação e a formação de seus professores sofrem diretas interferências das transformações ocorridas no mundo do trabalho. Ao emergirem conceitos como eficiência, produtividade, nas relações de trabalho, o professor é posto como um fornecedor de mão-de-obra, tendo que atender às demandas: formação, preferencialmente feita em tempo menor a fim de poder se inserir em menor tempo no mercado de trabalho, logo, tal formação precisa ter um foco na instrumentalização técnica que este precisará para assumir seu posto. Portanto, pôde-se constatar, nos documentos pesquisados, que o “novo” perfil de pedagogo traz em seu bojo o alargamento da concepção de docência a fim de atender às demandas de uma sociedade em que a educação passa a ser vista como produto e o professor e sua formação na ótica da flexibilização e da polivalência.

Com a publicação das DCNP, houve a “criação” de um super-profissional, ampliando a finalidade do curso e, conseqüentemente, do perfil destes egressos. Incluíram-se a participação do pedagogo em atividades de gestão, bem como se propôs que fossem alteradas as bases curriculares dos cursos em todo o país a fim de que houvesse espaço para que os acadêmicos tivessem contato com discussões acerca do respeito à diversidade, às questões de gênero, às diferenças étnico-raciais, às diferentes classes sociais, às opções sexuais, aos diferentes credos/religiões, bem como respeito e trabalho com alunos com necessidades especiais e em escolas destinadas aos remanescentes de quilombolas e de indígenas. (Artigo 5º.)

Pimenta (2004) salienta que a concepção posta nas DCNP de a docência ser a base da formação do pedagogo fragilizou a formação dos acadêmicos, bem como sua atuação profissional em diferentes espaços, uma vez que amplia sua atuação, sem a base sólida teórica necessária para tanto. Logo, a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação, um olhar aprofundado acerca da realidade em que se insere a escola, os fundamentos da atuação do pedagogo e as diferentes dimensões de sua atuação.

Pode-se afirmar, voltando-se para as IES aqui pesquisadas, que se evidenciou, nos documentos analisados, um distanciamento de uma concepção de formação do pedagogo que seja pautada na construção de um profissional

pesquisador, crítico, reflexivo e produtor de saberes educacionais, principalmente no que diz respeito à área de gestão escolar, a qual parece ter sido secundarizada tanto pelas Diretrizes como pelos projetos analisados, uma vez que nas próprias DCNP formação do pedagogo para atuar na gestão é apontada como uma sequência da docência, como se esta fosse capaz de abarcar todas as esferas de atuação do pedagogo.

Incoerentemente, compreendeu-se que todo trabalho pedagógico passaria pelo trabalho docente, o que não é uma verdade (LIBÂNEO, 2006). A ação do pedagogo em âmbito escolar ultrapassa a docência e, da forma como estão construídos os Projetos Pedagógicos analisados, a docência torna-se a essência da formação do Pedagogo, trazendo apenas, como está posto nas DCNP, as metodologias (necessárias para a atuação em sala de aula e para o gestor também, enquanto articulador da formação continuada de sua equipe) e uma gama de disciplinas que parecem desconexas.

Tal constatação já havia sido feita por Libâneo (2006, p. 850 – 853), o qual pontua que

A subsunção da pedagogia na docência leva a duas deduções: a) sendo a docência, e não a pedagogia, a base da organização do currículo de formação, exclui-se a formação do pedagogo especialista, já que não se faz mais a diferenciação entre as atribuições profissionais do especialista em educação e as do professor; b) a extensão do conceito de “atividades docentes” para atividades de gestão e pesquisa levou a agregar ao trabalho do professor mais duas atribuições: a de investigador *lato e stricto sensu*, e a de gestor [...]

Outra questão que se destaca nas composições curriculares analisadas, bem como nos PP é a presença de disciplinas que se referem à formação do pedagogo para espaços não-escolares, mas sem profundidade. Percebeu-se uma tentativa de abarcar esta temática na IES A, com uma disciplina de 90h durante todo o curso, em uma disciplina de 60h na IES B e na IES C em uma disciplina mista para espaços escolares e não-escolares de 68h. Ou seja, o graduado sai do curso de Pedagogia com uma noção vaga e efêmera, pelo tempo destinado à temática, contudo, seu diploma o habilita a atuar em espaços não-escolares, uma vez que as DCNP trazem esta possibilidade e os cursos formam um generalista. Qual a intenção real desta prática se os egressos não têm a formação inicial correta para a atuação neste segmento? Abrir mais um leque formativo para a pós-graduação? Não se vê que 60 horas de formação inicial sejam suficientes para a construção de um pedagogo para

atuar em áreas diversas de forma coerente. Mesmo que tais disciplinas tentem apenas sensibilizar o acadêmico para a existência desta área de atuação, o tempo formativo é insuficiente e diminuto diante da amplitude de atuação não-escolar.

Libâneo reforça esta posição ao pontuar que

[...] é uma incongruência formar em 3.200 horas, num mesmo curso, três ou quatro profissionais. Para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor, ou se forma um bom gestor ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável epistemologicamente falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado (2006, p. 84).

Após o acima exposto, ficam algumas reflexões:

- Tal alargamento formativo pode provocar uma ansiedade nas IES em âmbito nacional em atender o posto nos artigos das DCNP a fim de responder à comunidade acadêmica, o que levaria à construção de um “super” curso, mas que, na realidade pouco oferece em termos de solidez formativa (como visto na composição da IES C);
- As IES tiveram tempo real de construir com sua comunidade uma proposta sólida? Ou seriam estas novas composições apenas retratos de uma “pseudoadequação” ao posto, revelando-se como uma forma de resistência?
- A gestão da escola merece ser deixada em segundo plano nos currículos dos cursos de Pedagogia? Qual será o curso que irá pensar este segmento de atuação? A pós-graduação, como posto nas DCNP no § 1º. do Artigo 14 e apontado por Libâneo (2006) como uma das tantas imprecisões das DCNP?
- A flexibilidade dada às IES nesta arena da prática para a construção das suas propostas pedagógicas não acabou por contribuir para esta “babel” curricular de um curso que corre o risco de ter sua identidade e utilidade social questionadas como outrora?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respaldado no ciclo de políticas proposto por Ball (1998, 2001, 2006, 2009), este estudo buscou analisar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNP, as quais foram homologadas em 2006, por meio da Resolução MEC/CNE n. 1 (BRASIL, 2006b). Partiu-se em busca de resposta para o seguinte problema de pesquisa: **Considerando a trajetória histórica da profissão, os embates sobre o perfil do pedagogo e as políticas nacionais e internacionais, como a formação proposta pelas DCNP, as quais alargam a formação do pedagogo, tem se materializado, no tempo previsto pela legislação, nos Projetos Pedagógicos das IES?**

Objetivou-se, então, uma análise acerca da formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo, a partir do contexto de influência - proposição das Diretrizes, do contexto da produção do texto - análise da legislação e do contexto da prática – análise dos projetos pedagógicos em vigência em cursos de pedagogia. Além disso, buscou-se investigar os aspectos históricos da formação do pedagogo no Brasil, bem como, ao analisar o contexto no qual foram formuladas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, identificar os diferentes atores que estiveram presentes na arena da construção do texto das DCNP. Por fim, trazendo pra a arena da prática, objetivou-se compreender como se apropriaram das DCNP os Cursos de Pedagogia, através de seus Projetos Pedagógicos, verificando, também, qual foi a opção formativa destes, abarcando os aspectos postos no artigo 5º das DCNP e conciliando isso dentro do tempo formativo, ou seja, 4 anos de duração.

Para tanto, primeiramente, partindo dos três contextos propostos por Ball – contexto da influência, da produção do texto e da prática – voltou-se um olhar para as influências locais e internacionais que agiram diretamente na composição do texto final. Neste momento, não se poderia deixar de fora o processo histórico de criação do curso de Pedagogia no Brasil, uma vez que muitas das inquietações, indefinições, questionamentos que na contemporaneidade acompanham o curso tiveram sua gênese em 1939, quando da criação do primeiro curso, bem como nos pareceres de Valnir Chagas, o qual, constantemente, questionava a real função

social deste curso. Isso se comprova nas palavras de Brzezinski (2002, p. 81) quando esta afirma que

[...] os impasses quanto ao estatuto teórico da pedagogia têm se feito sentir em sua história de mais de sessenta anos. [...] Portanto, a atual celeuma em torno do estabelecimento das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil pode ser considerada, simplesmente, como uma exacerbação do que sempre nele esteve presente.

Diferentemente da composição atual, pós-diretrizes, notadamente ampliada, o curso de Pedagogia era voltado à formação dos técnicos de educação e/ou para formar professores para atuação nas escolas Normais.

A década de 1980 deixa seu legado uma vez que naquele momento se proliferaram os debates acerca das teorias críticas de educação, bem como acerca da identidade do curso de Pedagogia e a função social de seus egressos. Com encontros promovidos por entidades e Universidades, ocorridos nacionalmente, trouxe-se à tona a questão que continua atual tendo em vista as interpretações dicotômicas que ela suscitou: a docência é a base da formação de todo professor, incluindo os egressos do curso de Pedagogia.

Tal proposição trouxe para a arena de disputas lados opostos dentro da comunidade epistêmica e dos representantes de entidades, sendo a principal representante das proposições enviadas ao MEC, bem como a maior articuladora do ideário da formação do Pedagogo tendo a docência como base, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação, a qual é fruto do movimento dos educadores que emergiu na década em questão.

A década seguinte também teve seu contributo para o contexto da influência das DCNP, uma vez que solidificou o ideário neoliberal na área educacional, trazendo também a figura dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, FMI, CEPAL). A referida década foi marcada por reformas na educação brasileira pautadas em ditames destes organismos e que atingiram também países da América Latina e do Caribe apontando a articulação entre a educação e desenvolvimento econômico.

Estas interferências atingiram a formação docente uma vez que o Banco Mundial trouxe para os ditames a urgência de se investir na educação básica e em apontar que a formação de professores, já diagnosticada como defasada, fosse priorizada a em serviço e enquanto formação inicial fosse ofertada em menor tempo,

em curso superior e que também feita na modalidade a distância, a fim de atender a um número maior de docentes, uma vez que, antes da LDB 9394/1996 não havia a obrigatoriedade da formação em nível superior para atuação na educação infantil e séries iniciais e naquele momentourgia a formação de uma grande massa de professores que já atuavam apenas com o curso Normal.

A fim de atender ao posto pelo Banco Mundial, um documento que ganha destaque neste cenário de influência é a LDB 9394/1996, em seus artigos 61, 62 e 63, uma vez que traz para a arena de disputa de interesses um elemento novo denominado Curso Normal superior, retirando do curso de Pedagogia a centralidade na formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, a qual ocorria, mesmo sem haver obrigatoriedade, através das então habilitações existentes. Tal proposição desencadeia um mal estar generalizado entre entidades, Universidades, comunidade epistêmica trazendo para a discussão a questão da mercantilização desta formação de professores, e porque o novo modelo formativo ia de encontro ao ideário da docência como base da formação do pedagogo.

Neste momento pairava, inclusive, o medo do desaparecimento do curso de Pedagogia, tendo em vista que a formação nos Institutos poderia acontecer em 2 anos e meio, o que atenderia a uma parcela de mercado que não desejava ou não teria condições de permanecer mais tempo dentro das Universidades. Segundo o Decreto 3276/1999, a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil deveria ser feita *exclusivamente* nos cursos normais superiores. No novo modelo formativo, o qual ocorreria nos Institutos superiores de Educação, a prioridade era a instrumentalização para a prática, desvinculando a obrigatoriedade de pesquisa e extensão no curso Normal Superior – comuns à esfera universitária.

Obviamente que este novo paradigma formativo reviveu o “fantasma” de Valnir Chagas novamente para o curso de Pedagogia, uma vez que este havia sido substituído em sua função de formação universitária de professores para os níveis de ensino abarcados pelos cursos normais superiores. Essa nova roupagem trouxe para a arena as vozes das entidades como ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, bem como estudantes, Universidades, em um movimento nacional em favor do curso de Pedagogia.

De acordo com Aguiar et al. (2006, p. 824),

O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – Anfope, Forumdir, Anpae, Anped, Cedes –, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à Sesu e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado.

Em se acreditando que as DCNP, no contexto de sua produção, sejam fruto de múltiplas determinações, que não se sobrepõem de forma verticalizada, mas que macro e micro contexto se mesclam e deste alinhava se tem a materialização do documento, vozes foram silenciadas e/ou ouvidas e nele se fazem presentes (leiam-se CNE, MEC, Comissão de Especialistas, comunidade epistêmica, entidades, estudantes, IES, etc), compondo o chamado por Macedo (2008, p. 94) de micropolíticas que se entrelaçam na estrutura do Estado.

As posições das entidades fortaleciam o ideário da relevância da manutenção do curso de Pedagogia, não compactuando com a perda da hegemonia formativa e a descaracterização, novamente, da função social do referido curso. Neste cenário complexo se gestaram as DCNP. Pode-se afirmar que os embates no processo de construção das DCNP têm sua essência, como já exposto, nas divergentes concepções de formação que estavam em disputa – leia-se MEC e CNE e entidades representativas e demais comunidade. As questões postas em meados do século XX por Valnir Chagas continuavam atuais: qual a função social do Curso de Pedagogia? Quem é o profissional egresso deste curso?

O cenário acima descrito, o qual evidentemente influenciou um novo perfil formativo do pedagogo, clarifica a fragilidade do curso em sua trajetória histórica. A arena de embates demonstrou a existência de duas forças antagônicas que buscaram sobreposição: o MEC, através do CNE, na busca de atender ao modelo formativo proposto pelos organismos internacionais por ocasião da década de 1990 e das reformas na área educacional ocorridas. A postura do CNE, pode-se afirmar, estava centrada em uma formação pautada nas práticas (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 54), privilegiando uma formação instrumental, propiciando, assim, um empobrecimento teórico nesta formação. Na outra postura, o movimento nacional fortemente representado pela ANFOPE, o qual, segundo os documentos analisados,

pautava por uma formação ampla do Pedagogo, capaz de lhe oferecer uma visão global acerca da educação e seus fundamentos, da escola, da prática educativa e da sociedade. Desta mescla de interesses e ideários emergem as DCNP em 2006.

Com a publicação Parecer CNE/CP 05/2005 e a Resolução CNE/CP 01/2006, o texto, que deveria trazer alento aos sujeitos que ativamente participaram do processo construtivo, foi e continua, até o presente momento, sendo alvo de inúmeras críticas de parte da comunidade epistêmica, tendo como ponto da discórdia a docência como base da formação profissional do pedagogo. Ao trazer que é uma licenciatura na essência, uma vez que está voltado para a formação “inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, **bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**” (BRASIL, 2006). (grifos nossos), pode causar a sensação de uma formação que não deve priorizar a sólida formação epistemológica de seus acadêmicos.

Contudo, segundo pontuaram as entrevistadas A, B e C, cujas falas compõem o capítulo II desta tese, a docência não foi concebida, pela ANFOPE, como a prática docente, enquanto praticismo, mas sim em um enfoque globalizante (partindo da luta desta entidade de quase duas décadas por este ideário) no qual se vislumbra a formação de um pedagogo que seja “simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 124).

Tal entendimento não é aceito por autores como Libâneo (1999, 2001, 2002, 2006, 2007), Pimenta (1999, 2001, 2002), Saviani (2005, 2008), Franco (2007) uma vez que estes compreendem que tal formulação causou um esvaziamento da essência da Pedagogia e

[...] levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e para o exercício profissional (LIBÂNEO, 1999, p. 249).

Nesta tese compactua-se com o posicionamento de Libâneo, uma vez que, da forma como estão postas as DCNP podem ser associadas às questões de mercado, uma vez que urgia suprir, pós LDB a formação de docentes para a educação básica devido ao número de professores atuando e que eram egressos apenas do curso profissionalizante. Para tal formação, poder-se-ia optar (como outrora proposto no Curso Normal Superior e o curso de Pedagogia, por meio da luta da comunidade interessada e já pontuado no capítulo II desta tese, tomou para si a formação dos docentes para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental) pela dissociação entre o ensino e a pesquisa, uma vez que o objetivo central seria a instrumentalização deste professor.

A fim de buscar completar o ciclo proposto por Ball olhou-se para três composições curriculares de IES públicas, com mais de meio século voltado à formação do Pedagogo no Paraná. Os projetos pedagógicos destas bem como os ementários não deixam dúvida: a docência não foi compreendida como a ANFOPE esperava e, portanto, não se materializou nas propostas destes cursos analisados.

Mesmo as IES tendo aumentado ora carga horária, ora número de disciplinas, a amplitude formativa do “super-pedagogo” proposto nas DCNP acaba sendo impraticável diante das subjetividades que não se expõem nos projetos pesquisados e que são comuns a várias regiões do país: quem são os acadêmicos de pedagogia? Eles têm condições materiais de não trabalhar durante o curso a fim de se dedicarem exclusivamente a ele? Teriam interesse em uma formação mais longa e aprofundada?

Percebeu-se uma tentativa, principalmente da IES C de formar um pedagogo polivalente (como o proposto pelo artigo 5º. Das DCNP). Uma priorização da docência, disciplinas em excesso, buscando fazer o aluno ter acesso, mesmo que de forma superficial, em 34h durante todo o curso, a questões que abarcam educação de jovens e adultos, portadores de necessidade especiais, dificuldades de aprendizagem e, o que se crê ser o mais grave: apenas 10% do curso voltado à área de gestão, de organização escolar. Aqui cabe o questionamento: como se constitui um profissional capaz de pensar a escola e suas especificidades, de ser responsável pela formação em serviço de seus professores com uma carga horária diminuta? A que tipo de reflexões estes alunos serão levados em encontros semanais, durante um semestre, acerca de um objeto tão complexo como a escola?

Compactua-se com o posicionamento de Kuenzer e Rodrigues (2007, p.42) ao pontuarem que as DCNP, de forma contraditória, ampliam

[...] demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia prática da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: *uma totalidade vazia*. Os resultados práticos desta contradição é que as instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professado, para uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores.

Outra questão que causa incômodo é a não preocupação em preparar os acadêmicos para a pesquisa. Nos ementários percebeu-se nas IES B e C uma insistência com questões acerca das normas para publicações, características do texto científico, contudo, com pouco espaço dentro do curso para uma prática de pesquisa reflexiva, mesmo esta sendo apontada como articulada aos estágios isso parecia distante ao se olhar o projeto pedagógico e a forma como as disciplinas eram compreendidas e distribuídas no interior do curso.

Assim, durante a pesquisa, reforçou-se a compreensão apresentada por Franco (2008), a qual destaca que, independentemente de se entender a formação do pedagogo como exclusivamente para a docência ou como cientista da educação, a fundamentação dos estudos deve ser na raiz epistemológica na área da Pedagogia. Contudo, ao se afirmar que a base da identidade da formação do pedagogo é a docência, há uma inversão na lógica formativa, uma vez que se estará partindo das decorrentes práticas da Pedagogia e não da sua matriz conceitual.

Evidenciou-se, também, que cada IES tomou para si o modelo formativo que melhor atendia às suas necessidades, baseando-se na flexibilização apontada nas DCNP e adequou seu curso a este modelo. O grande problema desta composição é que ficará um hiato formativo no que diz respeito às reais funções do profissional pedagogo. E os egressos, se formados em IES que erroneamente compreendem a docência de forma pragmática, mesmo assim terão uma certificação que lhes dará o aval para atuarem em um grande “leque” de funções. Como fica a escola neste cenário?

Aqui se pode destacar a articulação entre macro política e a micro política, emergindo a interpretação nada linear que os profissionais fazem do texto político, constantemente influenciados por suas trajetórias pessoais e profissionais. Logo,

reforça-se o pensamento de que não se pode julgar escolas, práticas e sujeitos envolvidos como autodeterminados (Ball, 2006). Ou seja, as ações dos que praticizam uma política são reflexos desta política, mas também se refletem nela, enquanto coautores que não podem ser silenciados. As políticas, então, nesta arena da prática, acabam também sendo constructo de negociações, resistências, acordos de diferentes forças e interesses.

Outro ponto preocupante diz respeito aos estágios, pois também ficou evidente uma tentativa de colocar os acadêmicos em contato com várias áreas de atuação do pedagogo, mas sem a destinação de uma carga horária equânime, priorizando a docência, com exceção da IES A. Contudo, a inquietação se faz presente novamente: se anualmente chegam ao mercado de trabalho pedagogos com diferentes modelos formativos, mas basicamente voltados para a docência, aqui compreendida na visão limitada que se pode comprovar no preterimento das disciplinas ligadas à prática docente nos projetos das IES, o que acontece quando este assume uma função de gestor escolar? Teria sua formação inicial lhe dado os instrumentos necessários para “combater o bom combate”? Ou isto ficaria a cargo da pós-graduação? E se fica a cargo da pós-graduação, o que diferencia o curso de Pedagogia pós-diretrizes de um curso Normal Superior? O tempo formativo apenas? Quem formaria os cientistas da educação?

A partir do observado no curso da pesquisa, confirmou-se o pressuposto inicial de que a amplitude formativa proposta pelas DCNP acabou por certificar um profissional polivalente, mas sem a profundidade necessária em sua formação inicial a fim de ser capaz de assumir os diferentes papéis a ele outorgados. Da forma como estão postas, as DCNP acabam por contribuir com uma descaracterização da profissão e da identidade do pedagogo, uma vez que a ideia do generalista acabou criando um egresso que continua não tendo suas funções sociais claras, uma vez que isto lhe foi negado em sua formação inicial. E, também, tal modelo formativo acaba por comprometer a qualidade a educação básica nacional.

Nesse sentido, identifica-se que o estudo realizado colabora, em função da metodologia adotada, para a confirmação de uma formação dos pedagogos fragilizada há décadas e que precisa ser alvo de novas pesquisas para se pensarem novos modelos capazes de, qualitativamente, formar o professor e o gestor escolar. Indubitavelmente, a flexibilização proposta pelas DCNP para que as IES elaborassem seus Projetos Pedagógicos adotando o perfil de egresso que melhor

lhes conviesse poderia ter contribuído positivamente para a construção de cursos de Pedagogia com currículos integrados e interdisciplinares, através dos eixos propostos pelas DCNP, contudo, o que se vê não é esta realidade. Vê-se um curso compartimentado, com disciplinas de fundamentação prioritariamente no primeiro ano do curso, muitas vezes desarticuladas das demais ofertadas em outros anos. Um pedagogo multifacetado, mas de precária formação no essencial.

Nossa herança de formação de professores ainda traz muito do praticado nos Cursos Normais, ou seja, a instrumentalização para a prática (o que se fazia muito bem, tendo em vista que se tratava de ensino médio). Além disso, a realidade das turmas de Pedagogia, a grande maioria ofertada no período noturno, com o aluno, conforme sua condição social, necessitando trabalhar no contraturno, deixa uma fragilidade no quesito tempo de estudo e aprofundamento teórico extraclasse, comprometendo, ainda mais - se ofertadas disciplinas em excesso, na ânsia de atender na íntegra o posto nas DCNP em termos de amplitude - a formação desses pedagogos. Assim, pensar a formação do Pedagogo não está desconexo das condições de trabalho e da origem social dos alunos que ingressam no referido curso.

Se o ideal é que professor e gestor sejam formados em um mesmo curso superior, articulando ensino, pesquisa e extensão, urge, então, uma Política Nacional para a Profissionalização Docente, a qual abarque questões como a condição de trabalho docente e um novo perfil de curso de Pedagogia, repensando, prioritariamente quatro das categorias elencadas no capítulo IV desta tese: a duração dos cursos, o perfil e/ou concepção do pedagogo, a docência como base formativa e o papel dos estágios neste cenário.

No que diz respeito ao primeiro quesito, envolve, também, a questão da condição da carreira do magistério, pouco atrativa no quesito salário, fato que desmotiva os acadêmicos do curso de Pedagogia a investirem um tempo maior na formação inicial, por exemplo. Contudo, uma sólida formação deveria acontecer em IES com corpo docente formado exclusivamente por Mestres e Doutores, tendo a pesquisa sobre e na prática como base formativa destes acadêmicos, sendo o curso ofertado com uma carga horária maior que as atuais 3.200 horas, somente assim haveria uma maior possibilidade de contato ampliado com a escola em toda a sua abrangência, intra e extraescolar, não somente a sala de aula. A escola, nesta

proposta, poderia ser pensada, refletida, pesquisada à luz do aprofundamento epistemológico necessário para o trabalho pedagógico.

A pesquisa e o contato com a escola devem ocorrer desde o primeiro ano do curso, a fim de que o acadêmico possa contextualizar os conteúdos estudados com a realidade e refletindo acerca desta. Além disso, o estágio de gestão, também articulado desde o primeiro ano, envolveria os alunos na observação de como a escola constrói sua identidade e a externaliza via Projeto Pedagógico. Esta construção coletiva (ideal, nem sempre real) faz emergir os conflitos existentes no processo e evidenciaria como a comunidade se envolve (ou é envolvida) e o papel fundamental da equipe de gestão nesta articulação. Além dessa atuação, propiciar momentos em que os acadêmicos tenham contato com os espaços de trabalho coletivo constantes na escola e como a equipe de gestão pensa a formação continuada de seus professores. Estas observações, bem como outras do cotidiano escolar, trariam material rico para as discussões em sala e uma nova roupagem para os cursos de Pedagogia, os quais teriam na pesquisa sobre a prática, subsidiada pelas “bases teóricas da Pedagogia” (LIBÂNEO, 2007, p. 64), uma nova base de formação, sobreposta à questão da docência, tão criticada, mal interpretada e, possivelmente, onde se encontra o “nó” a ser desatado no quesito propostas curriculares diversas encontradas.

Outro quesito diz respeito ao perfil do egresso. Acredita-se, a partir do olhar para as propostas curriculares, que as especificidades formativas (educação de jovens e adultos, atuação do pedagogo em ambientes não-escolares, trabalho com portadores de necessidade especiais, atuação em escolas indígenas e/ou remanescentes dos quilombolas) deveriam ser deixadas para os cursos de pós-graduação, uma vez que somente uma disciplina em todo o curso não habilita de forma qualitativa o egresso a trabalhar com estas especificidades, como proposto no artigo 5º. das DCNP. Percebeu-se que a inserção destas especificidades aconteceu em todas as IES pesquisadas, em uma ânsia, talvez, de atender ao posto na legislação, contudo, com carga horária insuficiente para aprofundar as discussões e reflexões acerca das temáticas. Tal superficialidade formativa, fruto do alargamento proposto pelas DCN e do pouco tempo de integralização do curso, acaba por formar um profissional despreparado para atuar como agente de transformação social através de sua ação docente, uma vez que

[...] a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente. É também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica. Esse papel político-crítico de pautar no coletivo as transformações da prática será desencadeado pela atividade pedagógica, em diferentes níveis de atuação. Com isso, a Pedagogia passa a ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios. A prática docente sem a presença “cientificizadora” da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68).

Sem dúvida alguma, o curso de Pedagogia, com sua atual composição, continua descaracterizado e sem uma identidade. Na urgência de atender à docência posta na DCNP, a pesquisa e os conhecimentos necessários para atuação efetiva na área de gestão escolar foram negligenciados nos PPP pesquisados. Entende-se que, sendo um curso que formará agentes para atuarem nas escolas, os quais necessitam de uma formação política, crítica, reflexiva, da forma como se encontram os cursos na atualidade não têm contribuído para esta formação. Os cursos precisam formar o pesquisador no professor e no gestor, ambos preocupados com a realidade da escola, com os fundamentos pedagógicos que devem nortear as ações e opções de atuação em ambas as áreas, bem como negar a limitação da formação voltada somente para a dimensão técnica, que parece ter se apropriado dos cursos de Pedagogia. Deve-se objetivar um projeto pedagógico construído pela IES e que efetivamente se comprometa com uma formação aprofundada teoricamente, inter-relacionando as áreas do conhecimento pedagógico a fim de dar aos acadêmicos uma visão totalizadora de sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.. 27, n. 96 – Especial, p. 818-842, out. 2006.

AGUIAR, M.A. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALARCÃO, I. Prefácio. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.) **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, D. J. R. **Formação do pedagogo docente**: balanço de dissertações e teses (2008-2010). Goiás, 2012.

ALVES, M. R. F. **Multiculturalismo e formação de professores**: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Rio de Janeiro, 2010.

AMORIM, V. de S. R. **A política de formação do professor para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental**: diretrizes e impasses. Brasília, 2007.

ANFOPE et al. **Documento das entidades sobre a Resolução do CNE**. ANFOPE, ANPEd e CEDES. 2005a. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/>>. Acesso em: jan. 2011.

ANFOPE et al. **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Posicionamento conjunto das entidades, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 07 jul. 2001. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_conjunto2001.doc>. Acesso em: ago. 2012.

ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1998a. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: mar. 2011.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: mar. 2011.

ANFOPE. **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: mar. 2011

ANFOPE. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: mar. 2011.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: mar. 2011.

ANFOPE. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: mar. 2011.

ANFOPE. **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: mar. 2011.

ANPED et al. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, p. 1361-1363, set./dez. 2006.

APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da S. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da Educação**. 2. ed.. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação – Anfope. Documentos Finais de Encontros Nacionais, 1983 – 2007.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. S. (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. XXII, p. 49-70, 2001.

BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

_____. **Ciclo de Políticas/Análise de Políticas**. Palestra: Rio de Janeiro: Ustram TV, 2009.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.com. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: www.redalyc.org.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento**: Nuevos Desafios para La Educación Terciaria. Washington: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, 2003.

BARBOSA, F.A.; GISI, M.L.; ZABLONSKY, M. J.; SCHOTTEN, N. A identidade profissional do Pedagogo: questões para o debate. In: **Congresso Iberoamericano de Docência Universitária Inovação e qualidade na docência**, VII., 2012, Porto.

BARBOSA, F.A.; GISI, M.L. As interferências nas políticas educacionais do Brasil no final do século XX e na primeira década do século XXI: o Banco Mundial, FMI e OMC em questão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, X., e SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE, I., 2011, Curitiba.

BARBOSA, F.A.; ENS, R. T. Teacher education policies in Brazil from 1990 to 2010: the education course in question. In: BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING, 15th., 2011, Braga. Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research, 2011.

BARROSO, J. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS et al. **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas: Autores Associados, 2013.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1.ed., v.1, 1998. 674 p.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 41. ed. Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Documenta n. 1, 1962.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n. 115/1999**, de 10 de agosto de 1999b. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, 06 set. 1999b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 970/1999**, de 9 de novembro de 1999c. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces970_99.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 009/2001**, de 08 de maio de 2001a. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 027/2001**, de 02 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N. 028/2001**, de 02 de outubro de 2001d. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 053/1999**, de 28 de janeiro de 1999a. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>>. Acesso em: maio. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 21/2001**, de 06 de agosto de 2001b. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, Acesso em: Nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: nov. 2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p.9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

BRASIL. **Decreto n. 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 7 dez. 1999d.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.558**, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências. 1946.

BRASIL. **Lei 4024/61** - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei 5.540** de 28 de novembro de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União de 12/8/1971.

BRASIL. **Lei n.9.394/96**, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 1.518**, de 16 de junho de 2000. Designa membros das Comissões de Especialistas de Ensino. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 027/2001**, de 02 de novembro de 1999c. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces970_99.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 647**, de 24 de maio de 2000. Designa membros titulares e respectivos suplentes da Comissão Nacional de Formação de Professores. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: abr. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CNE/CP n. 4**, de 3 de julho de 2002. Institui Comissão com a finalidade de estabelecer diretrizes para a formação de professores para a educação básica. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 17 de mar. 2005a.

BRUNO, L. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos da educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Profissão Professor: identidade e profissionalização decente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANÁRIO, R. **A Escola Tem Futuro? Das Promessas às Incertezas**. Rio de Janeiro: Artmed, 2006.

CARCANHOLO, M.D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: CARCALHOLO, M. D. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHEIRO, J. R. Os desafios para a saúde. **Estud. av.** [online]. 1999, v.13, n.35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100002&lng=en&nrm=iso>.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 27 de jul. de 2012.

CEEP. **Documento norteador para Comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESu, 2001.

CEEP. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, abr. 2002.

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/diretrizes99.doc>>. Acesso em: nov. 2012

COHEN, J.J. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **A pedagogia dos monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C.J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago.1996.

_____. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 1998.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: abr. 2011

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

DUSSEL, I. Foucault e a educação. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

ENQUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENS, R. T.; BARBOSA, F. A. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, 01 set. 2011.

FARIA, C. A. P. de. Idéias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev/2003. p. 21-29. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2013.

FERREIRA, E. B. Políticas Educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6. ed. Tradução de Marcos José Marciolino. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. R. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, M. A. S. *et al.* Elementos para Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p.17-44. dez. 1999.

_____. **Sobre diretrizes e pedagogia.** (Texto restrito para estudo da entidade ANFOPE) Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/HelenaFreitas2005.htm>.

FREITAS, H. C. L. de. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1996.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 76-99.

GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** Barueri: Manole, 2003.

GIMENES, N. A. S. **Graduação em Pedagogia: Identidade em conflito**. São Paulo, 2011.

GISI, M. de L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. de L. (Orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat: Florianópolis: Insular, 2003.

GISI, M. de L.; EYNG, A.M. Formação Inicial e Continuada de Professores: Diretrizes, Políticas e Práticas. **Contexto & Educação**, v. XXI, p. 29-44, 2006.

GOODSON, I. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2005

HADDAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC, E FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, n. 10, v.1, p.35-62, 2007.

LEAL, E. P. D. **O Legal e o prescrito em debate: Os pressupostos da Formação do Professor nos Currículos de Cursos de Pedagogia**. 148f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LIBÂNEO J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos?** Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. Acesso em: 07 mar. 2013.

_____. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S.G Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001a.

_____. LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001b.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v.27, n. 96, Campinas, out. 2006.

LIMA, E. F. de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, R. La. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LIMA, L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 126-158.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006b. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n. 26, p. 109-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** [online]. v.27, n.94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso>.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. Disponível em: <http://www.ricardocosta.com/artigo/educacao-na-idade-media-busca-da-sabedoria-como-caminho-para-felicidade-al-farabi-e-ramon#sthash.ygZd097Y.dpuf>.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n. 150, p.407-25, mai./ago. 1984.

MARQUES, M. O. A Reconstrução dos Cursos de Formação do Profissional da Educação. **Em Aberto**, Brasília, Ano 12, n.54, Abr./Jun. 1992.

MIGUEL, M. E. B. A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, V. M. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NORONHA, O. M. **História da Educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. de S. Política Curricular como Política Cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. n.28, Jan. /Fev. /Mar. /Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf>

OLIVEIRA, R. de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões de nossa época; 101).

PACHECO, J. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.18, n.33, p.11-33, jan./jun. 2000.

_____. **Políticas Curriculares** - Referenciais Para Análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Pedagogia, Ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. Mesa-redonda: In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

PUIGGRÓS, A. **Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século XX.** Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RESENHAS. **Pedagogia como ciência da educação.** Maria Amélia Santoro Franco, Campinas: Papirus, 2003, 144p

RIBEIRO, M. L S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, M. de F.; KUENZER, A. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor_

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, J. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Artmed, 2003.

SANTOS, P. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, Planos, Programas, Impactos**. Cengage. 2011.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. 275p. (Coleção Memória da Educação).

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHMIDT, L. M. A desconhecida dinâmica da escola. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 64.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Niterói, 2004. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

SILVA, C. C; GONZALES, M.; BRUGIER, Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, C. S. B da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev.e atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, N. S. F. C. da. **Supervisão Educacional: Uma Reflexão Crítica**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n.16, p.20-45, 2006.

SUÁREZ, D. Políticas Públicas e Reforma Educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, J. C. de. (Orgs.) **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.108-127.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa** (Vol. II, A maldição de Adão). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.;

HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA-NETO, A. J.da. **Foucault & a Educação**. 2007.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WITTMANN, L.C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 72, fev/jun 2000.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S, NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA:

1. O seu envolvimento e dedicação nos debates sobre a formação do pedagogo no Brasil ficaram evidentes nos eventos científicos e em publicações a partir da década de 90 do século passado. Qual era a grande preocupação naquele momento?
2. Em sua opinião, havia urgência na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia? Por quê?
3. Qual foi a importância dos encontros promovidos pelas entidades para debater as políticas de formação do pedagogo?
4. Quais são, na sua visão, as maiores contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia?
5. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seu artigo 5º são indicadas 16 aptidões do egresso, as quais englobam atividades de ensino em diferentes níveis e ambientes (escolares e não-escolares), pesquisa, gestão em diferentes esferas, além da necessidade de uma formação que respeite a diversidade (de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes

sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras). Qual a sua opinião sobre estas aptidões? Acredita ser possível tal formação no tempo proposto nas DCN's - 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico?

6. Qual sua opinião sobre a afirmativa de que a docência é a base da formação de todo Pedagogo?

Obrigada por sua contribuição para esta pesquisa
Fabiana Andrea Barbosa
Pesquisadora
Maria Lourdes Gisi
Orientadora